تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية

الدكتورة/ أميرة طه بخش - أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة

الملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم وتطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومواكبته لمتغيرات عصره وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال بالدول المتقدمة، ووضع بعض المقترحات في هذا المجال، كما يدركها المتدربون من معلمي التربية الخاصة؛ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مع إجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها 100 معلماً ومعلمة في المملكة للتعرف على احتياجاتهم وإمكانية الاستفادة من الخبرات العالمية في تطويرها. وقد أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وقد جاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد العينة، إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وعدم وضع أولوية لأهداف تدريب المعلمين وضعف التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم مشاركة آراء معلمي التربية الخاصة أو أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب، وغير ذلك، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بإدخال بعض التطويرات الجزئية على منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة ، ومن جانب آخر، إجراء إصلاح جوهري وجذري شامل للمنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، من خلال الشراكة في التدريب سواء من قبل المؤسسات الأجنبية المعنية بالتربية والتعليم أو المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة أو الجمعيات غير الحكومية.

Abstract

This study aimed at evaluating special education in-service teacher training programmes in KSA, and assessing current developments in these programmes against a background of international research, recent world trends in the field and perceptions of the trainees themselves. A descriptive analytical research method was manipulated to investigate into the state of the art and the proposals for development as suggested or perceived by the subjects, 100 trained teachers, who responded to the questionnaire study. Findings indicate that the special education in-service teacher training system in KSA is strong, but still feeble in some aspects that need to be further strengthened and supported such as prioritizing needs via needs assessments, integrating multi-modal disability training, instead of single disability training, integrating collaboration between authorities concerned with special needs and training authorities as well as trainees, getting teachers to participate in designing training programmes for themselves, asking for parental participation thereof. Recommendations included inserting minor developments in the special education in-service teacher training systems in KSA as perceived by teachers or conducting a large-scale reform by forging training partnerships between foreign training institutions, the Ministry of Education, national and non-governmental organizations in the training of special education teachers.

مقدمة:

لقد أضحت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في الوقت الحالي، ذلك أنهم من أبناء الوطن، لهم ما لأبنائه من حقوق، وعليهم ما عليهم من واجبات، من ناحية، ومن ناحية أخرى، باعتبار أن لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية عادلة تتوافق مع ظروفهم؛ إضافة إلى ضرورة التخفيف من ضغوط الجماعة بما يجعلهم عرضة لعدم التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، فتُكبت الحاجات وتُهدر الطاقات. كما أن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط لدى العاملين لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين الذين يعانون من الإعاقات الحركية والعقلية والسمعية والبصرية أو الإعاقات المتعددة ، أو المتفوقين عقلياً والموهوبين بما لهم من قدرات خاصة، وما يتطلبونه من معاملة خاصة؛ حيث يعتبر كل شخص حالة خاصة تتطلب نمطاً خاصاً من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة .وعليه، فتشير أدبيات التربية الخاصة إلى وجود اتفاق عام على أهمية تطوير نظم تدريب معلمي التربية الخاصة في الدول المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء؛ استدراكاً للتطورات العالمية المعاصرة بجوانبها العلمية والاجتماعية والثقافية، وحتى يكون معلمو التربية الخاصة قادرين على تناول الخبرات العالمية في هذا المجال كمصدر هام في تطوير النظم التعليمية والتكيف معها ورسم سياستها (Crowe & Venuto, 2001)، ومن جانب آخر، هناك تزايد متسارع في الاهتمامات العالمية بتحقيق أقصى رعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث تعليمهم وتدريب معلميهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد (CEC, 2000)؛ إذ تقاس حضارة الأمم وارتقاؤها بما توليه من عناية ورعاية لأجيالها الصاعدة، وتحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمتمثلة في الرعاية المتكاملة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم.

وعلى خلفية الاهتمام العالمي بالفئات الخاصة، ظهرت اتجاهات حديثة في كافة مجالات التربية الخاصة فرضت تحدياتها على إعداد المعلم وتدريبه حول العالم، بصفة عامة، مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وعليه، فإن الأدوار الجديدة للمعلم تتطلب أن تكون برامج تدريبه أثناء الخدمة برامج عصرية - تتناسب ومتطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه، وأصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمران حتميان لتجديد خبراتهم، وزيادة فعاليتهم، ويمكن القول إن موضوع تنمية مهارات وكفاءات المعلم أثناء الخدمة - خاصة في مجال التربية الخاصة - أخطر بكثير من

إعداده قبل الخدمة (الفرا،1990، ص 6)؛ وخاصة القضايا والمشكلات المرتبطة بقضايا الدمج الاجتماعي والأكاديمي والقياس والتشخيص واتجاهات الوقاية والتدخل المبكر والتأهيل والتشغيل والمتابعة والحقوق والتشريعات (الروسان، 1998، ص 23).

وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين بصفة عامة، ولمعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة من حيث إنها دورات تقليدية نظرية تفتقر إلى الاهتمام بالجوانب العملية وتنفذ في مدة زمنية قصيرة، وتستخدم أساليب غير ملائمة لتقويم عناصر التدريب (علي، 2000؛ نصر، 2001)، وأن هناك ضعفاً في التنسيق بين الهيئات المشرفة على تدريب معلمي التربية الخاصة، وعدم توافر المدربين المتخصصين، وافتقار تلك الدورات إلى الاهتمام بالعنصر التكنولوجي في التدريب (جلال والبيجاوي، 1997)، وضعف العلاقة بين مؤسسات التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وبين الواقع التعليمي مما أدى إلى انعزالها وعجزها عن القيام بدورها في تلبية احتياجات المعلم والمدرسة، وأن الجانب التطبيقي لم يأخذ مكانه في التنمية المهنية للمعلم بالصورة التي تتناسب مع متغيرات العصر وكذلك عدم استقرار خطط التنمية المهنية (نصر، مرجع سابق، ص ص 250-251)، وأن كثيراً من البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة يوفر لها كافة الإمكانات المادية ولا تستثمر بصورة جيدة في تحقيق أهدافها مما يجعل الأنفاق هدراً تعليمياً وليس استثماراً تدريبياً دون عائد ومنتج فعال، بالإضافة إلى غياب إطار فلسفي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وإشباعها (محمد، وعبد العليم، 2003، ص 193)، كما أن تلك البرامج لم تزود المعلم بقدرات كافية على فهم طبيعة هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم (المصري، 2001). وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك حاجة ملحة لإنشاء هيئة أو مجلس قومي للتربية الخاصة تتولى وضع معايير لممارسة المهنة، ووضع الخطط الدراسية ومواصفات الأدوار، وتوثيق الصلة والتعاون بين جميع الأطراف المعنية بتعليم المعاقين على المستوى القومي، ووضع برامج للتدريب أثناء الخدمة لمعلميها وربطها ببرامج الإعداد قبل الخدمة، والاستفادة من التكنولوجيا الجديدة والمتطورة في اتباع أساليب جديدة لتدريب معلمي التربية الخاصة عن بعد بالتعاون مع مراكز التعليم المفتوح بالجامعات القائمة (جمال الدين، 2002، ص 193)، وتؤكد التقارير الرسمية أن التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تعاني قصوراً في برامجها التدريبية من حيث بعدها عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين وتقليدية برامجها، حيث غلبة الطابع النظري عليها وافتقارها إلى الجوانب التطبيقية وعدم توفر الخبرة التخصصية في المدربين واعتمادها على

مهارات التدريس دون الاهتمام بتغيير اتجاهات المعلمين نحو العمل في هذا المجال، كما ركــزت برامج إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة في المملكة علـــى التـــدريب علـــى الإعاقـــة الواحدة، وهو ما يفقد هذه البرامج جدواها في تنويع التدريب الذي من شـــأنه الارتقـــاء بمهـــارات التدريس للمعلمين المعنيين بالتربية الخاصة، وتحددهم في اتجاهات محصورة، ومحـــددة المســـار (العبد الجبار، 2002)، وقد أظهرت المراجعات الأولية لأدبيات تدريب معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي ما يلي:

1. افتقار برامج تدريب معلمي التربية الخاصة سواء التي ترتبهـــا وزارات التعلـــيم أو المقدمـــة بالتعاون مع بعض الهيئات المحلية إلى المدربين المتخصصين؛
2. ضعف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين مما أضفى على البرامج التدريبية صفة الروتينيـــة كما أن هناك ضعفاً في أساليب التقويم وعدم اهتمامها باتجاهات المتدربين نحو العمل.
3. تباين التخصصات الأكاديمية لمعلمي التربية الخاصة، والاعتماد على كوادر غير مؤهلة بشكل كافٍ يؤكد ضرورة إعادة تأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة؛
4. قصر التدريب على ورش عمل وبرامج تدريبية رسمية في غير مواقع العمـــل دون الاهتمـــام بنمط التخصص تبعاً لنمط الإعاقة وخبرة المعلم وخلفيته التربوية وكذلك التـــدريب علـــى التعلـــيم المتنقل بما يتلاءم وظروف كل حالة؛
5. تغير أدوار معلمي التربية الخاصة بعد ظهور العديد مـــن الاتجاهـــات الدمجيـــة Inclusive Approaches وضرورة التجديد في مجالات تدريبهم إلى ما وراء حجـــرة الدراســـة التقليديـــة ليصبح دورهم استشارياً وداعماً داخل حجرة الدراسة وكذلك التدريب على تصـــنيف الدارســـين وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم؛

وتنطلق أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بتقويم وتطوير برامج تدريب معلمي التربية الخاصـــة والتعرف على ما قد يواجهه من معوقات في المملكة العربية السعودية ومواكبته لمتغيرات عصره وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجـــال بالـــدول المتقدمـــة، ووضع بعض المقترحات في هذا المجال، كما يدركها المتدربون من معلمي التربية الخاصة؛ حيث يعتبر الاهتمام بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من أسس النظرة الحضارية لمجتمعنـــا، ويعكـــس حرص التربويين والمسؤولين عن التعليم على تحقيق أحد أهم المبادئ التي نهض عليهـــا مفهـــوم ثقافة الجودة الشاملة في التعليم والمعروف بمبدأ التنوع Diversity وذلك من خلال توفير فـــرص تعليمية كافية ومناسبة لتعليم هذه الفئات (Dyson, 2002)، ويأتي هذا البحث مواكباً للاهتمامـــات

المجتمعية والعالمية بقضية ذوى الاحتياجات الخاصة حيث يقدر عدد ذوى الاحتياجات الخاصة عالمياً بنحو 500 مليون من بينهم 140 مليون طفلاً وبنسبة من (10-12%) من مجموع السكان، ويقدر 80% منهم في الدول النامية، وحوالي 16 مليون نسمة في الدول العربية وذلك حسب إحصاءات منظمة الصحة العالمية (1998) (مليجي، 2002، ص 20)، ويلاحظ أن هذا الإحصاءات تشمل ذوى الاحتياجات الخاصة الموجودين بالفعل داخل المؤسسات سواء بنظام العزل أو الدمج، ومن هنا برزت الحاجة الملحة في إلقاء الضوء على معلم التربية الخاصة وتدريبه أثناء الخدمة كأحد أهم عناصر منظومة التنمية المهنية، وإيماناً بالنظرة الإنسانية والأخلاقية لحق طلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في توفير الرعاية التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم وكذلك باعتبارهم قطاعاً مهماً من ثروات البلاد البشرية، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة في دولة المملكة العربية السعودية في ضوء مدركات المتدربين، وعلى خلفية من وصف الواقع التدريبي لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟
2. ما المشكلات والمعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؟
3. ما البدائل المقترحة لتطوير نظم تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية كما يدركها المتدربون أنفسهم؟

أهداف الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على الأهداف التالية:

1. تحليل واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قياساً على الاتجاهات العالمية المعاصرة ذات الصلة؛
2. التعرف على المشكلات والمعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.
3. تصور البدائل المقترحة لتطوير نظم تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مع إجراء دراسة ميدانية تتضمن تطبيق استمارة تقويم للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة على عينة ممثلة من معلمي التربية الخاصة قوامها 100 معلماً ومعلمة في المملكة للتعرف على احتياجاتهم وإمكانية الاستفادة من الخبرات العالمية في تطويرها.

مصطلحات الدراسة:

تدريب المعلمين أثناء الخدمة In-service Teacher Training:

تباينت التعريفات التي قدمت لمفهوم التدريب أثناء الخدمة اعتماداً على المجال البحثي للمنظرين، وطبيعة البرامج، ومجالات التدريب، ووظائفه؛ إذ يعرفه هاريس (Harris, 2001) من منظور وظيفته في تحسين الأداء بأنه "أي برنامج مخطط من الفرص التعليمية يوفر لأعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة فرص النمو المهني بغية تحسين أداء كل فرد منهم في منصبه التدريسي الذي عين فيه، أو أنه برنامج منظم ومخطط لمزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية للمعلمين في إطار جماعي تعاوني لضمان مواكبته للتطورات العلمية في المنهج وطرائقه التعليمية ورفع إنتاجيته (يوسف،1987، ص 210؛ إسماعيل، 1993).

التربية الخاصة Special Education:

التربية الخاصة هي "شكل من أشكال التعليم المقدم لمن لا يحصلون عليه، أو محتمل أن لا يحصلوا عليه من خلال نظم التعليم المتاحة بهدف الوصول بهم إلى مستويات تعليمية واجتماعية ملائمة لسنهم" (UNESCO, 1983: 13-14)، ويعرف بعض الباحثين التربية الخاصة بأنها "مجموعة متنوعة من الخدمات التي تشتمل خدمات العمل الاجتماعي، والإرشاد التعويضي المقدم للأفراد من عمر 3 سنوات حتى 21 سنة في المدارس العامة ويقوم بالتدريس لهم مدرسون متخصصون" (Gale Encyclopedia of Childhood & Adolescence, 2002)، معرفياً ومهارياً ونفسياً.

الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة جماع الدراسات، ومركوم البحث العلمي الذي أجري حديثاً في مجال التربية الخاصة من حيث تدريب معلميها دولياً، وإقليمياً، وتم تصنيف وترتيب هذه الدراسات للتعرف على إمكانية الاستفادة منها لأغراض الدراسة الحالية:

أولاً: الدراسات العربية:

اهتمت الدراسات العربية في عقد التسعينيات بقضية التربية الخاصة نظراً للقصور الواضح في إعداد وتدريب معلمي تلك الفئة وظهور الاتجاهات العالمية برعاية تلك الفئة، حيث تناولت دراسة زيدان (1991)، تطور عمليات إعداد وتأهيل وتدريب معلمي المكفوفين وضعاف البصر ومدى فعالية عمليات الإعداد والتأهيل لهم والتعرف على أساليب زيادة فعاليتها، وقد طبقت الدراسة على عينة من الدارسين بالبعثتين الداخليتين عام 1990/89، وتوصلت إلى نتائج أهمها ضعف عمليات التنظيم والاتصال بين العاملين في مجال تعليم وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر وبين المسئولين عن التدريب بالإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة، وعدم مناسبة عدد الساعات المخصصة للتدريب وأوصت بأن تركز الدورات على الجوانب التطبيقية، وأن تتنوع أساليب التقويم وضرورة إشراف كليات التربية على هذه البعثات. وجاءت دراسة حسني، وبسطا (1994)، بهدف التعرف على تجارب الدول الأخرى في إعداد وتدريب معلم ذوى الاحتياجات الخاصة، مستخدمة المنهج المقارن للمقارنة بين تجارب كل من فنلندا وفرنسا والسويد وأمريكا وإنجلترا، وتوصلت إلى بعض التوجيهات الحديثة في سياسة التدريب بحيث يتضمن مقررات تربوية وتخصصية وتدريب ميداني للمعلمين، كما أشارت إلى العجز الكبير في الهيئة التدريسية وأن أعداداً كبيرة منهم غير مؤهلة لطبيعة العمل وفي حاجة إلى تدريب أثناء الخدمة، أما دراسة سعد (1996)، فقد اهتمت بدراسة المشكلات الكمية والكيفية لإعداد المعلم وأن أكثر من 50% من معلمي التربية الخاصة غير معدين إعداد تربويا ومهنياً للعمل في هذا المجال ومعظمهم من الحاصلين على مؤهلات متوسطة، (دبلوم معلمين ومعلمات)، وممن تم تأهيلهم للعمل في هذا المجال، من خلال بعثة داخلية لمدة عام دراسي كامل أو من خلال دورات تدريبية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى تأكيد الحاجة إلى مزيد من المعلمين المتخصصين، وضرورة إعدادهم على المستوى الجامعي وإعادة تدريب العاملين في هذا المجال وفق أحدث الاتجاهات العالمية، وفي هذا الصدد تناولت دراسة أبو زيد (1996م) إمكانية وضع تصور مقترح لإنشاء قسم للتربية الخاصة بجامعة حلوان في ضوء التجارب الناجحة بالولايات المتحدة الأمريكية ومراعاة الظروف المجتمعية المصرية، وتحديد المقررات التي يجب تدريسها كنموذج يحتذى به في الجامعات المصرية، وأوصت بوضع سياسة عامة لتوحيد مصادر إعداد المتخصصين في مجال التربية الخاصة من خلال كليات التربية وإعادة تأهيل معلمي التربية الخاصة وتدريبهم بتلك الأقسام التي نشأت خصيصاً لهذا الغرض، أما دراسة عبود (1999م) (30) فتعرضت للكفاءة

الداخلية لمدارس التربية الفكرية في مصر متضمنة في ذلك معلم التربية الخاصة وهدفت إلى تقويم واقع كفاية تلك المدارس في محافظة القليوبية ووضع تصور مستقبلي يسهم في تطويرها. ومن خلال استخدامها للمنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى وجود أوجه قصور في أداء المعلم ووجود عجز واضح في أعداد المؤهلين تربويا منهم، وأوصت بضرورة الاهتمام بإعداد معلمي تلك الفئة وإعادة تدريبهم أثناء الخدمة وفي بداية الألفية الثالثة، وفي نهاية عقد التسعينيات جاء الاهتمام بتدريب معلمي التربية الخاصة من خلال دراسة جلال والبجاوي (1997م)، وهدفت إلى وضع بدائل مقترحة لتطوير منظومة إعداد وتدريب المعلم بصفة عامة متضمنة معلمي التربية الخاصة وذلك في ضوء الاتجاهات والتطبيقات العالمية المعاصرة وقد أوصت الدراسة بالعمل على توفير برامج التعليم المفتوح وبرامج التعليم عن بعد وتشجيع نظام البعثات الخارجية والداخلية للمعلمين المتميزين للإطلاع على النظم المتبعة في الدول المتقدمة وأن يتم إعداد برامج التدريب في ضوء الحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين وأن يحسن اختيار توقيت عقد البرامج التدريبية بحيث تتلاءم مع ظروف المتدربين وظروف العملية التعليمية مع توفير حوافز مادية مناسبة، وفي بداية الألفية الثالثة جاءت الدراسات السابقة أكثر اهتماماً بتدريب معلمي التربية الخاصة حيث تناولت دراسة الكنيسي (2000) واقع مدارس التربية الخاصة من خلال القرارات والتشريعات المنظمة للعمل بها وتحليل القوي والعوامل المجتمعية التي أثرت على السياسة التعليمية في مصر وإمكانية الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا الميدان، وتوصلت إلى عدم وضوح الأهداف لدى العاملين بمجال التربية الخاصة. إلى جمود الهيكل التنظيمي وانعكاساته على المعلمين وتقليدية البرامج التدريبية باستمرارية برامج التدريب على مدار العام للقائمين على التربية الخاصة من مديرين، ووكلاء، ومعلمين، وجاءت دراسة نصر (2001م) بهدف التعرف على واقع التنمية المهنية لمعلم التربية الخاصة في مصر وعرض بعض النماذج والاستراتيجيات المستخدمة وتوصلت إلى أبعاد الاستراتيجية الخاصة بالتنمية المهنية لهم بحيث تستند على مبادئ وأهداف واضحة تحقيق متطلبات أداء وظائف معلم التربية الخاصة، والتركيز على حل المشكلات الملحة من خلال المعايشة للواقع الفعلي وتؤكد الاستراتيجية على حصول المعلم على دورات تدريبية وعملية مستمرة على الوسائط المتعددة على أيدي متخصصين والاهتمام بجودة كافة عناصر المنظومة التدريبية، وأن تهتم الاستراتيجية بإصدار نظام متكامل لتقييم أداء معلمي التربية الخاصة وقياس كفاءتهم التدريسية والعناية بتنمية وعيهم بأهمية التنمية المهنية، وتناولت دراسة نجوى جمال الدين (2002م) التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة وقد استخدمت

المنهج الوصفي لدراسة واقع برامج إعداد المعلمين وكانت أهم نتائجها ضرورة مراجعة جميع برامج الإعداد المتخصص والتدريب لمعلمي التربية الخاصة مع الأخذ في الاعتبار أن تتضمن خصائص الدارسين ومهارات وطرق التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا والممارسة العملية والميدانية، كما أوصت بأن يطبق نظام قضاء سنة للمعلم مساعداً بالمدرسة قبل مزاولة المهنة للحصول على رخصة للمزاولة والاستفادة من المعلمين ذوى الخبرة في المدرسة في تدريب ومساعدة الطالب المعلم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أشار تقرير اليونسكو الصادر في 1995 عن تدريب معلمي التربية الخاصة إلى أن من بين 63 دولة هم عينة الدراسة الاستبيانية التي صدر عنها التقرير في دراسة لتحليل وقائع تدريب معلمي التربية الخاصة، وأنواع التدريب، ومدته الزمنية، كان هناك 48 دولة هي التي توفر برامج تدريب يشهد لها بالكفاءة. وبتحليل هذه البرامج في 26 دولة، كانت هذه البرامج تتناول بعض عناصر التربية الخاصة فقط، منها 7 دول هي التي تقدم تقريباً برامج في مستوى الدبلوم التخصصي في التربية الخاصة، و15 دولة تقدم تدريباً في مستوى الدرجة الجامعية الأولى، و3 دول تقدم دبلومات ودرجات جامعية في تدريب معلمي التربية الخاصة. كما أفادت 35 دولة فقط عن توفيرها لبرامج تدريب أثناء الخدمة في مجال التربية الخاصة بشكل منتظم (UNESCO, 1995).

وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت في الهند إلى توافر برامج تدريب معلمي التربية الخاصة، منها ما يتناول المهارات والمعارف التي تتطلبها طرائق تدريس الفئات الخاصة وذوي الاحتياجات الخاصة، ويتم ترتيب برامج تدريبية خاصة قصيرة الأجل للمعلمين لإكسابهم الخبرة في بعض المجالات التي لم يتم تغطيتها بشكل مناسب في برامج الإعداد قبل الخدمة (Narayan, et al., 1998; Myreddi & Narayan, 2000). وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود خلاف فكري في الأدبيات حول ما إذا كان من الضروري تركيز برامج التدريب على إعاقة واحدة أم أن يتناول التدريب فئات متعددة من الإعاقات المتنوعة، وقد شكك البعض في جدوى التدريب على الإعاقات المتعددة (Myreddi & Narayan, 2000)؛ بينما أشار البعض إلى أن تدريب المعلمين على عدة إعاقات قد يفيد في تأهيل المعلمين في التعامل مع الإعاقات المتعددة، والتي ــ بدورها ــ تسد فجوة في التدريب (Gartner & Lipsky, 1997). وقد أكدت الدراسات أهمية إجراء تدريبات دورية قصيرة الأجل منشطة لمعلمي التربية الخاصة لإطلاعهم على أحدث

التطورات العالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة، ولتمكينهم من مواجهة التحديات التي تواجههم أثناء مزاولة المهنة (Myreddi & Narayan, 2000).

وقد تناولت دراسة نيكولاس (Nicolas, 1994) تحليلاً تفسيرياً لقضايا معلمي التربية الخاصة في اليونان وتطوير القاعدة المعرفية وثيقة الصلة بهم، واعتمدت الدراسة على مقابلات لفئات متنوعة على مستوى الحكومة ومعاهد تدريب المعلمين ومديري مدارس التربية الخاصة، وتوصلت إلى أن أهم القضايا في تطوير وتدريب معلمي التربية الخاصة هي وضع سياسات تخطيطية لها على المستوى القومي والاستفادة من الخبرات العالمية الأمريكية وتوصيفها بما يتلاءم مع البيئة اليونانية، أما دراسة سيفرسون (Severson, 1994) فقد استهدفت البحث عن نموذج متكامل لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة للعمل مع الدارسين ذوى الاحتياجات الخاصة ويتكون النموذج المقترح من ثلاث مراحل هي مرحلة التخطيط والتعرف على الشروط المسبقة للانتقال من الدراسة التقليدية إلى التدريب في برامج التربية الخاصة، مرحلة الانتقال الفعال، مرحلة نواتج الانتقال، وتشير الدراسة إلى أن التعاون بين الهيئات المختلفة وتدخلات الوالدين والدارسين من العوامل الأساسية والمحورية في الانتقال الفعال خلال هذه العملية، بينما هدفت دراسة كامبو، وبيكا (Campeau & Pyecha, 1995) إلى التعرف على أساليب التخطيط الاستراتيجي لبرامج تدريب معلمي التربية الخاصة وعلاقته بدرجة بقائهم في البرنامج واعتمدت الدراسة على مجموعة من العوامل منها: التوقيت، اختيار المشاركين، عمليات التخطيط، نتائج التخطيط، وتوصلت إلى الاعتراف بأهمية المشاركات في المشروعات وفي أنشطة التخطيط الاستراتيجي والاعتماد على قاعدة بيانات في عملية صنع القرار التربوي، وفي دراسة لجروج (Grog, 1996)، والتي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة بالتعاون بين جامعة شمال أريزونا وبين منطقة كانيتا المدرسية الريفية، وقد طالب البرنامج أن يعايش الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول إلا أن العينة لاقت بعض الصعاب المرتبطة بظروف التعايش والعلاقة مع الوالدين ونقص أدوات التسلية وصعوبة التكيف مع الواقع الثقافي لكل أسرة، وفي دراسة أخرى لجورن (Gorne, 1997) هدفت إلى تحديد درجة تنفيذ مؤشرات الجودة في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى نجاح مؤشرات الجودة في تنظيم البيئة الصفية ونماذج وطرائق التدريس والتعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية والهيئات العاملة والدعم الاجتماعي للدارسين، وأن هناك علاقة إيجابية بين استخدام مؤشرات الجودة ومستويات الرضا

الوظيفي لدى المعلمين وارتباطها بخبراتهم، كما أبدى المعلمون رغبتهم في مزيد من الدعم التدريسي والنمو المهني الكافي أثناء الخدمة"، وفي دراسة أوسجود (Osgod, 1997) عن نموذج مقترح لتدريب مهني متخصص لمعلمي التربية الخاصة في بوسطن وقد كشفت الدراسة عوامل تحديد وشرح عناصر البرنامج التدريبي وعلاقته الرسمية بالمعلمين، وقد ساعدت الأساليب الخاصة بالأنشطة المتنوعة والمشاريع التعاونية ووجهات النظر الشخصية والمجتمعية للمساهمين في البرنامج على خلق إحساس بهوية مهنية متميزة بين هؤلاء المشاركين في البرنامج، وفي النهاية توصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتحديد ورسم العلاقة بين التربية الرسمية العامة والتربية الخاصة واختزال التوترات وفض الاشتباكات بين المعلمين العاديين ومعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة، وعن تأثير العلاقة بين التدريب واهتمامات المعلمين وجاءت دراسة اسكروث (Schroth, 1997) عن آثار التدريب على مراحل اهتمام المعلمين بالنسبة للدمج وقد تفحصت الدراسة مستويات اهتمامات المعلمين نحو هذا الاتجاه ووضعت خطة لتدريب المديرين والمعلمين على هذا القضية وعلى التعليم التعاوني كأحد الأساليب التي تسهم في تحسين هذا الاتجاه وأن قضية زيارة المعلمين لمواقع أخرى يمارس فيها الدمج وإتاحة الفرص له بالمشاركة في المهارات والمعلومات الخاصة بالدمج يؤدي إلى تزايد وارتفاع اهتمامهم بهذه القضية والتكيف معها، وفي نفس الاتجاه جاءت دراسة ميشيل (Michele,1998) للتعرف على أثر التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة نحو قضية الدمج واحتياجاتهم التطبيقية والصفية لها، وطبقت الدراسة على 68 معلماً وأشارت نتائجها إلى أن المعلمين نالوا قسطاً غير كافي من التدريب أثناء الخدمة وأن مقدار هذا التدريب لم يسهم إلى حد ما في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو الدمج، وأرجعت ذلك إلى نقص عدد الساعات التدريبية، وعن أحدث الاتجاهات التدريبية في هذا المجال جاءت دراسة جريشام (Grisham, 1998) في وضع تصور مقترح لتعاون بعض الجامعات لتقديم خدمة التعليم عن بعد في مجال التربية الخاصة ومقرراتها من خلال برنامج تدريبي مكثف عن طريق شبكة للفيديو كونفرانس وقد توصلت الدراسة إلى أن الدراسة التقويمية التي قام بها الباحثون على المعلمين والمدربين بعد تنفيذ البرنامج أثبتت فاعلية النموذج التعاوني المقدم من الجامعات لتدريب معلمي التربية الخاصة في مجال الخدمات الإدارية وفي أساليب التعامل مع فئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

وفي بداية العقد الأول للألفية الثالثة جاءت الدراسات الأجنبية متناولة جوانب أخرى حيث جاءت دراسة أطلي (Utley, 2000) بهدف التعرف على مدركات معلمي التربية الخاصة

والمعلمين في الصفوف العادية عن استراتيجيات التدريس الملائمة بالدارسين من حيث الخلفيات الثقافية واللغوية المتباينة وقد عرضت الدراسة لنتائج دراسة مسحية شملت 430 معلماً في التربية الخاصة والعامة وتوصلت إلى أن معظم العينة لم يقدم لها أي تدريب في الإعداد الثقافي لمعلمي التربية الخاصة على الرغم من إحساس معظمهم بأن المعلومات الثقافية تساعدهم في فهم تأثير ذلك على أساليب التعلم اللفظية وغير اللفظية وأنماط سلوك الدارسين، وأن تدريب المعلمين على الجوانب الثقافية للدارسين يسهل من مهمتهم التدريسية ويعتبر ضمن الاحتياجات التدريبية الهامة لهم، وتناولت دراسة كوك (Cook, 2001) إمكانية استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد في تدريب معلمي التربية الخاصة وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي بالتعاون بين ثلاث جامعات، وقد استخدم التليفزيون التفاعلي في أربع أماكن نائية، وأظهرت التجربة تفضيل المشاركين في الدراسة طرق العرض والتقويم الحديثة وأن فعالية البرنامج تصبح أكثر قدرة من الطرق التقليدية غير التفاعلية وفي هذا الصدد تناولت دراسة فرانكس (Franks, 2001) الممارسات التقويمية لبرامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة وقد أجريت الدراسة على 58 برنامجاً لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة للتعرف على أنشطة التقويم والطرق المستخدمة في تقويم فعالية أداء هيئة التدريس، وتوصلت إلى أن الأنشطة لازالت تعتمد على أساليب القياس والتقويم التقليدية وأوصت باتباع أساليب تقويمية معاصرة تتناسب مع طبيعة البرامج التدريبية لهذه الفئات.

تعليق على الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بمجال تدريب معلمي التربية الخاصة مما يدعم مشكلة البحث الحالي ويؤكد أهميتها فقد توصلت الدراسات العربية إلى نتائج عامة، تشترك في بعض المعالم التي تؤكد وجود اتجاهات عامة أو ملامح عامة مشتركة في عمليات تدريب معلمي التربية الخاصة؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك عدداً كبيراً من معلمي التربية الخاصة غير مؤهلين لطبيعة العمل ووجود عجز واضح في الأعداد المطلوبة وفي حاجة إلى تدريب أثناء الخدمة وضرورة تأهيلهم، من خلال دورات تدريبية على الاتجاهات العالمية في هذا المجال، كما توصلت بعض الدراسات إلى ضرورة قضاء سنة كاملة للمعلم كمساعد بالمدرسة قبل مزاولة المهنة للحصول على رخصة المزاولة والاستفادة من خبرات المعلمين ذو الخبرة في تدريب المعلمين الجدد بالمدرسة، وتشجيع نظام البعثات الداخلية والخارجية للمعلمين للإطلاع على النظم المتقدمة في هذا المجال، وأن يتم تدريبهم وفق احتياجاتهم الفعلية وتوفير حوافز مادية مناسبة لهم. أضافت بعض الدراسات ضرورة تدريب القائمين على إدارة التربية الخاصة وأن تكون هناك علاقة تبادلية بين الإدارة العامة للتدريب وكليات التربية وهيئات البحوث التربوية للحفاظ على

استمرارية التنمية المهنية على المدار العام والعمل على الاهتمام المستمر بجودة كافة عناصر المنظومة التدريبية.

أما على مستوى الدراسات الأجنبية في الدول المتقدمة فقد توصلت إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في التعرف على مشكلات واحتياجات تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة تبني سياسة تخطيطية لتدريب معلمي التربية الخاصة على المستوى القومي في ضوء خبرات الدول المتقدمة والعمل على تكيفها مع بيئتها، كما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى ضرورة البحث عن نموذج متكامل لتدريب معلمي التربية الخاصة بحيث يعتمد على التعاون بين الهيئات المختلفة ومراعاة اهتمامات كل من الوالدين والدارسين كقضية محورية والاهتمام باختيار المدربين ذو الخبرة والتوقيت الملائم اعتماداً على قاعدة بيانات علمية تستخدم في صنع القرار التدريبي. وقد توصلت بعض الدراسات إلى ضرورة تضمين برامج التدريب أساليب حديثة للتكيف مع الواقع الثقافي لأسر الدارسين والدعم الاجتماعي لهم بمشاريع تعاونية وأساليب تقويم ملائمة واستراتيجيات تدريبية تتناسب مع خلفياتهم الثقافية المتباينة، كما أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة زيادة فاعلية البرامج التدريبية من خلال زيادة الساعات التدريبية وورش العمل نظراً لطبيعة المهام الموكلة لهم وإمكانية زيارة المعلمين للتجارب الناجحة في مدارس أخرى والاستفادة منها. وخلاصة القول إن هناك بعض الدراسات والتقارير المسحية حق الدول العربية عندما أشارت إلى ندرة برامج الرعاية الخاصة للطلاب الموهوبين في معظم الدول العربية، وأن هذه الدول لازالت تتجاهل ضرورة العناية بهذه الفئة من الطلاب، ومدى حاجتها إلى طاقات الموهوبين والمبدعين في الميادين العلمية المختلفة، على أنها كفاءات عالية الجودة لها إسهاماتها التي تتميز كماً وكيفاً عن إسهامات باقي أفراد المجتمع. غير أن الواقع يمثل صورة مغايرة لم أطلقته تلك الدراسات والتقارير حيث تبين مؤخراً أن هناك سباق محموم بين الدول العربية نحو مسألة اكتشاف الموهوبين والتعرف على حاجاتهم، وتوفير العناية والتربية اللازمة لهم، بهدف توفير القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية من جهة، والوقوف أمام تيار هجرة العقول العربية إلى الدول الغربية من جهة أخرى.

الإطار النظرى للدراسة:

الاتجاهات العالمية في تدريب معلمي التربية الخاصة:

على مدار العقود الثلاثة الماضية، وفي ظل دعوات المنظمات الدولية نحو دقرطة التعليم، وتحقيق عدالة الفرص التعليمية، والعولمة، وبناء عليه، ظهر الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ورعايتهم تعليمياً، وكذلك، الاهتمام بإعداد وتدريب فئة خاصة من المعلمين لهم مع تقديم كافة الخدمات التدريبية بما يتلاءم واحتياجاتهم وظروف الإعاقة بالنسبة لهم.

إن مراجعة الأدبيات ذات الصلة بتدريب معلمي التربية الخاصة على المستوى العالمي تشير إلى وجود صعوبات جمة تكتنف عملية تدريب هذا النوع من المعلمين؛ حيث يتضمن تدريبهم فكراً تربوياً يختلف باختلاف الظروف والسلوك والخدمات، بحيث يتم إدخال تعديلات هامة في طرق تدريس المعاقين، وبالتالي يحتاج المعلم إلى مهارات تختلف تبعا لاختلاف نوع ودرجة الإعاقة وظروفها وسلوكيات المعاق والتحديات التربوية التي تواجه المعلم وفقا لنوع الإعاقة، وكلما كان المعلم قادراً على تأمين وتحقيق التنمية الشخصية للمعاق وكان واعيا لمسئولياته الأخلاقية والاجتماعية واكتساب المعلومات والمعارف الكافية كلما كان قادراً على التكيف مع هذه الوظيفة (Billingsley & Cross, 1992)، وتشير الاتجاهات العالمية الحديثة إلى قضية الدمج Inclusion وما يتطلبه ذلك من إعداد متخصص للمعلمين بحيث يصبح قادراً على التخطيط للأنشطة الصفية وبما يمكنهم من إشباع الحاجات الفردية لكل دارس على حده اعتمادا على ما لديه من إعاقة، ويتطلب أيضاً أن يكون المعلم قادراً على معرفة السمات العامة للدارسين من ذوى الإعاقات والخدمات المقدمة وذلك من خلال ما يقدم إليه من برامج تدريبية (Carin & Bass, 1996).

ففي اليابان، يتم تدريب معلمي التربية الخاصة في مواقع العمل ويراعى في ذلك التخصص تبعا لنمط الإعاقة وسن المعلم وخلفيته التربوية، كما قام مجلس التعليم بتنظيم ندوات علمية وحلقات توجيهية والتدريب على إرسال المعلمين إلى المنازل والمستشفيات والمؤسسات لتوجيه التلاميذ الذين لا يتمكنون من الحضور للمدارس لأسباب خاصة وهو ما يطلق عليه "تعليماً متنقلاً" بما يتلاءم وظروف كل حالة، وينظر المجتمع الياباني إلى التربية الخاصة على أنها تعليم يقدم للأطفال الذين ينحرفون عن المتوسط الاجتماعي والعقلي والجسمي إلى حد يحتاجون معه إلى تغيرات جوهرية كبرى في الممارسات التعليمية والمدرسية المعتادة، وعليه فإن تدريب معلميهم الخدمة يجب أن يتضمن تلك المجموعات، وأخيراً تعالت الصيحات في اليابان إلى إعادة تأهيل معلمي التربية الخاصة مهنياً وطبياً والتأكيد على حاجاتهم الأساسية والمتمثلة في التدريب بصفة

رسمية ومستمرة، على مجموعة من المعارف والمعلومات المتخصصة، وتوفير عضوية مهنية خاصة وشهادات ممارسة للمهنة، ووضع معايير علمية وأخلاقية للالتزام بها مهنياً وأخيراً يتم تدريب المعلمين أيضاً على مهارات الإشراف التربوي والممارسات العملية للتربية الخاصة (Matsuishi & Toth,2002).

أما في إنجلترا، فإن الاعتناء بذوي الاحتياجات الخاصة ومعلميهم جاء متأخراً نسبياً عن بقية دول العالم، وذلك عقب صدور قانون التعليم الذي يحمي تلك الفئة، والذي تم اعتماده من البرلمان في أوائل الثمانينات، حيث تشير الإحصاءات إلى تناقص أعداد مدارس التربية الخاصة Special School من 1600 مدرسة عام 1979 إلى 1200 مدرسة عام 1999 وبناء عليه تناقص أعداد الدارسين ذوى الاحتياجات الخاصة من مائة وثلاثين ألف دارساً إلى خمسة وتسعين ألف دارساً فقط في نفس الفترة التاريخية ويرجع المسئولون أسباب هذه الانخفاض إلى ظهور الاتجاه الدمجي في توفير التربية الخاصة، وارتفاع كلفة المواصلات الخاصة لهذه الفئات، ونقص المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة المؤهلين للعمل في مثل هذه المدارس (Kaidantzis, 2000)، كما شهد منتصف الثمانينات توقف البرامج المنفصلة لإعداد معلمي التربية الخاصة على أن التخصص يعتمد بدرجة كبيرة على التدريب أثناء الخدمة للمدرسين ذوى الخبرة من العاملين في مجال نظام الدمج (Dyson, 2002)، ولتوضيح درجة اهتمام المجتمع البريطاني بمعلمي التربية الخاصة فإن القانون الإنجليزي يحدد فئتين من ذوى الاحتياجات الخاصة أولها وأكبرها الأطفال أصحاب الاحتياجات الخاصة والتي يمكن تنمية احتياجاتهم من المصادر المتاحة في المدارس العادية – وتبذل الإدارة في المدارس جهودها في التحقق من توفير الخدمات الخاصة والمناسبة لهم، والفئة الثانية وهم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والتي تعجز المدارس العادية عن الوفاء باحتياجاتهم وهم محميون بالقانون، وتتحمل الإدارة التعليمية والمحلية مسئولية توفير الخدمات المناسبة لهم واستصدار القوانين Statements والتي تخول لهم التمتع بالخدمات الخاصة التي تناسب احتياجاتهم، وتعتمد الإدارة التعليمية المحلية في إنجلترا لتقييم حالات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على يد متخصص في علم النفس التعليمي، وطبيب، وناظر المدرسة، لتحديد احتياجات الطفل وما يلائمها من خدمات يمكن توفيرها للوفاء بها واستصدار قانون يسمى بيان الاحتياجات التعليمية الخاصة Statement of Special Education Needs وتصبح الإدارة التعليمية مسئولة مسئولية عن تمويل كافة هذه الخدمات مهما كانت التكلفة، ولأولياء الأمور حق الاعتراض على قرارات الإدارة التعليمية المحلية في محكمة تسمى محكمة الاحتياجات التعليمية

الخاصة (SEN) Special Education Need Tribunal، ويظهر اهتمام المجتمع البريطاني بمعلم ذوى الاحتياجات الخاصة بمشاركتهم الفعالة في حصول الطفل على بيان الاحتياجات من خلال المراحل الخمسة لقانون الممارسة التعليمية Department for Education's Code of Practice وإذا فشل الطفل في مرحلة لا يتجاوز إلى المرحلة التالية كما هو موضح في المراحل التالية:

المرحلة الأولى: يحدد المعلمون الاحتياجات الخاصة للطفل بالاتفاق مع منسق إدارة المدرسة للاحتياجات الخاصة.

المرحلة الثانية: يقوم منسق الاحتياجات الخاصة بتولي المسئولية في جمع المعلومات وتوفير التربية الخاصة بالتعاون مع معلمي الطفل.

المرحلة الثالثة: يتم دعم منسق الاحتياجات الخاصة ومعلم الطفل بمتخصص من خارج المدرسة في تحقيق الأهداف.

المرحلة الرابعة: تراجع الإدارة التعليمية المحلية احتياجات الطفل في ضوء اللوائح المنظمة واستصدار بيان تقييم بحالة الطفل.

المرحلة الخامسة: تعمل الإدارة التعليمية باستصدار بيان Statement بالاحتياجات الخاصة للطفل وترتيب وتنظيم وتوفير الخدمات التعليمية للطفل، ويظهر من تلك المراحل الاعتماد الكلي على المتخصصين من المعلمين ومشاركتهم في تصنيف احتياجات تلك الأطفال كما أشارت الدراسات المعاصرة إلى تغير أدوار معلم التربية الخاصة بعد ظهور العديد من الاتجاهات الدمجية Inclusive Approaches وضرورة التجديد في مجالات تدريبهم إلى ما وراء حجرة الدراسة التقليدية ليصبح دورهم استشاريا وداعماً داخل حجرة الدراسة.

وفي آيرلندا أوصت مجموعة العمل والتنسيق بالسياسة التعليمية بعدد من آليات الارتقاء بتدريب معلمي التربية الخاصة أهمها ما يلي (Hunter & O'Murchu,2001):

1. تضمين التشريعات الحالية أساليب تقديم الخدمات للدارسين برامج التربية الخاصة ووضعها في الاعتبارات الأساسية لبرامج تدريب معلمي التربية الخاصة.
2. التعرف على أفضل نماذج الممارسات المهنية التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ونشرها للتعرف على الجهود المتميزة وتضمينها في التشريعات وبرامج التدريب المهني.
3. تبادل الخبرات والمعلومات وإجراء البحوث المشتركة للتعرف على احتياجات الأطفال ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم وإمكانية التعاون في تطوير برامج التدريب لهم.

4. مراجعة برامج تدريب معلمي التربية الخاصة بين الحين والآخر والسعي إلى التجديدات المستمرة بها مثل: إنشاء برامج لتبادل المعلمين والإداريين في مؤسسات التربية الخاصة مع الدول ذات الخبرة في هذا المجال، وتأسيس شبكة إلكترونية لربط المدارس بعضها البعض والاستفادة من النماذج الناجحة بها، وكذلك تنظيم برامج للتقوية الوالدية ولتوعية المهنيين في مجال التربية الخاصة عن طريق بث ونشر عروض الفيديو والأقراص المدمجة.

وفي كندا، يقوم مكتب التربية الخاصة ومكتب المناهج وطرق التدريس والنمو المهني (OCPD) بإصدار نشرة محتويات بأهم ورش العمل الخاصة بمعلمي التربية الخاصة والتي تقام أربع مرات في الفصول الأربع للدارسة لإرشاد المعلمين وتنميتهم مهنياً في موضوعات وفق احتياجاتهم وأهمها ما يتعلق بتعليم القراءة والكتابة Literacy وتعليم الرياضيات واستراتيجيات القياس والتقويم لجميع مستويات الدراسة، ثم تخصص بين الحين والآخر ورشة عمل عامة لتكملة تدريبهم على تصميم المواد الدراسية وإمدادهم بالمعلومات وفق احتياجاتهم التدريبية وخاصة في تنمية اللغة الإنجليزية (District – wide English Language Development (ELD وكذلك فيما يتعلق بتعليم مهارات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى للأطفال ذوى صعوبات التعليم وأصحاب الإعاقات (Elliot, 2002).

وفي ألمانيا، يخضع تدريب معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة بالسياسة القومية للدولة، والسياسات المحلية لكل مقاطعة، ومن ثم تتنوع برامج التدريب إلا أنها تعتمد جميعها على أساسيات مثل أصول التربية وتصميم المناهج والموديولات الدراسية، ولما كان النظام التعليمي في المدارس العامة أكثر تأثراً بالتغيرات المجتمعية في كل مرحلة أصبح لزاما على كل معلم أن تكون لديه الحاجة إلى التدريب المهني وخاصة في مجال التربية الخاصة، ومن ثم تشير الاتجاهات الحديثة في هذا المجال إلى ربط برامج تدريب المعلم بالاحتياجات المهنية في مجال التربية الخاصة، ويتطلب ذلك أن تتضمن تلك البرامج توفير قاعدة من نظم الدراسة وبرامج الإعداد والتدريب الأكاديمي بما يخدم التدريب المهني Professional training in Germany، كما يتطلب التعرف على الاحتياجات التدريبية من واقع مؤسسات التربية الخاصة وإرسالها إلى معاهد وكليات إعداد المعلمين لتوفيق برامجها لخدمة تلك الاحتياجات والاتجاه الأخر وهو اختيار الطالب المعلم أولاً في الجامعة قبل تقديمهم في برامج الدراسة وتدريبهم لمدة 18 شهر إلى عامين وفي النهاية يعقد لهم اختبار تحت إشراف كل من الجامعة والمدارس والإدارات التعليمية وإدارة

التفتيش، ويعتبر نجاح الطالب في هذا الامتحان مؤهلا لصلاحية المعلم في الدخول لمهنة التدريس في برامج التربية الخاصة (Klaus,2002).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تقدم خدمات التربية الخاصة لأكثر من أربعة ملايين طالب ما بين 6 سنوات وسبعة عشر عاماً، ولذا فإن الخدمات المقدمة لتدريب المعلمين تتضمن أشكال عديدة ومترابطة تتلاءم مع ما فرضته حركة تربية الأفراد المعاقين (IDEA) مثل: خدمات الفصل العادي فقط، أو الفصل العادي مع الاستشارات أو الخدمات المتنقلة، أو غرفة المصدر، أو مركز التشخيص والعلاج أو التوجيه المنزلي، أو الفصول المغلقة على نفسها أو المدارس الصباحية الخاصة أو الداخلية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين الأساسي في الكليات الجامعية وما يتضمنه من أشكال عريضة لبرامج التدريب، وتختلف شهادات التدريس للطلبة من ذوى الإعاقات بين الولايات على الرغم من تبني القوانين الفيدرالية الكثير من ممارسات التربية الخاصة فإنه لا يوجد شهادة فيدرالية للمدرسين ولكن هناك بعض البرامج الدراسية التي تعطي الشهادة للمدرس في التخصص الأدق على أساس الإعاقة الحقيقة أو الشديدة أو المتوسطة أو الحادة، ويتمتع أصحاب إعاقات التعلم بنفس الحقوق التي كفلها الدستور للأسوياء، وبخاصة القانون الفيدرالي للأفراد ذوى إعاقات التعلم المعروف باسم (IDEA)، وبموجب هذا القانون فإن هؤلاء الدارسين لهم حرية الالتحاق بالتعلم المجاني المناسب لهم Free Appropriate Public Education FAPE))، وفي بعض الأحوال تمول الدولة هذا التعليم بالكامل حيث يوجد في الولايات المتحدة حوالي 12% من الدارسين الأمريكيين ممن يتلقون خدمات التربية الخاصة بفضل قانون (IDEA) ويتضمن هذا القانون ستة مبادئ منها (Carin & Bass, op cit: 28):

1. توفير خدمات تعليمية مناسبة: Appropriate Education، بحيث تكيف المدارس برامجها التربوية للأفراد كل حسب إمكانياته في ضوء تقويم لا يميز بين فرد وآخر وتحسين نوعية التعليم بها بتقديم كافة الخدمات الداعمة والمعينات الإضافية للدارسين.

2. توفير بيئة تعليمية غير مقيدة: Restrictive Environment Creating Non -، بحيث تقدم الخدمات التعليمية لهم بجانب أقرانهم الأسوياء بما يلائم لقدراتهم ولا يعزل التلميذ من برامج التعليم ما لم يتم إنجاز أو تقدم.

3. المشاركة الوالدية ومشاركة الدارسين:Parental and Student Participation، بحيث تتعاون المدارس مع الوالدين والبالغين من الدارسين في تصميم وتنفيذ برامج التربية الخاصة.

وتشير إحدى الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة الاهتمام بتدريب فئة عريضة من المهنيين لمجال التربية الخاصة لتوفير خدماتها لأصحاب الإعاقات متضمنة المعلم المتخصص المحترف Para-professional والمستشارين والمعلمين المتجولين Itinerant Teacher ومعلمي الصف ومدرب متخصص في تكنولوجيا التربية الخاصة المساعدة وطبيب مشخص للأمراض وإداري – وتدريب جميع الفئات على العمل التعاوني بينهم لمزج وتكامل الخدمات المدرسية التي يحتاجونها، كما يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى التدريب على التعاون بمجالات تمس حياة الطفل وعليه تتضمن تدريبهم مهارات التعامل مع الوالدين والأسر والقيام بالعديد من التقويمات المتنوعة Multi disciplinary assessments والعمل بروح الفريق لتنمية خطط البرامج التربوية المفردة، والتعاون والتنسيق بين مكونات هذه الخطط ومساعدة الدارسين ذوى الاحتياجات الخاصة على الانتقال من الحياة المدرسية إلى حياة العمل بشكل جيد (Smith, et al., 1995)، كما ظهرت في الولايات المتحدة خطة الخدمة الأسرية المفردة Individualized Family Service Plan (IFSP) والتي تخدم الأطفال المعاقين في سن الثالثة، وبرنامج التربية الخاصة الفردية Individualized Education Program (IEP)، والتي تخدم أطفال ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية وخطة التحول الفردي Individualized Transition Plan (ITP) للشباب والدارسين بالمستوى الجامعي، لتحقيق انتقال مرن، غير مصحوب باحتكاكات من حياة الدراسة إلى حياة العمل، حيث يتم تدريب المعلمين على مثل هذه البرامج ودراسة القواعد والتنظيمات والقوانين المنظمة للعمل في مجال التربية الخاصة، وفي سبيل تدريب المعلمين على عملية التخطيط يتم تدريبهم على سبعة مراحل لتنفيذ برامج التربية الخاصة هي كما يلي (op cit., 90):

1. الإرشاد والتوجيه Referral: حيث يتم إرشاد الطفل إلى مكتب خدمات التربية الخاصة ويشترك في هذا العملية الوالدان، ووكالات الخدمات الاجتماعية وممرضات الصحة العامة وأطباء ومعلمو التربية الخاصة.
2. التشخيص التقييمي Assessment: وهي مرحلة تشخيص لطبيعة الإعاقة وأي أنواع الخدمات يمكن أن يتم توفيرها لها.
3. التمييز بين درجات الإعاقة Identification: ومنها يتم التعرف على ما إذا كان الطفل يعاني من إعاقة واحدة أو عدة إعاقات.

4. تحليل الخدمات المقدمة Analysis of services: وفي هذا المرحلة يتم استبعاد نسبة قد تصل إلى 25% من المرشحين للحصول على خدمات التربية الخاصة وذلك وفق معايير يتم تدريب المعلمين عليها.

5. تسكين المرشحين في برامج الدراسة Placement: حيث يتم التخطيط للبرامج الفردية ويتم تدريب المعلمين على معيارين أساسيين: توفير بيئة تربوية في وجود معوقات التعلم، وتوفير تعليم عام مناسب حيث يتم تدريب المعلمين على أسلوب الدمج في الصفوف التقليدية.

6. صنع القرار التعليمي Instructional Decision Making: ويتم تدريب المعلمين على الحرية في صنع القرارات التعليمية الخاصة ببرامج تعليم الأطفال وهنا يقوم المعلم بحرية الحركة في تخطيط دروسه.

7. تقويم البرامج Program Evaluation: بحيث تشمل كل خطة للتربية الخاصة على تقويمات لأداء الدارسين بين الحين والآخر للتعرف على مدى تقدم الطفل في برامج الدراسة ويتم تدريب المعلم على أنماط متنوعة ومناسبة للتقويم في كافة المراحل.

وفي تجربة لولاية أوريجون الأمريكية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة وتوفير فرص تدريبية لهم من خلال الارتباط في شبكة اتصالات تمكنهم من حل مشاكلهم المهنية حيث يتم تصميم برنامج يتكون من ستة جلسات كل منها نصف يوم يهدف إلى تشجيع معلمي التربية الخاصة على البقاء وترك المهنة وتوفير الدعم المهني والقيادي لهم، وتوفير مجموعة متنوعة من أنشطة التنمية المهنية لزيادة جودة الخدمات المقدمة في برامج التربية الخاصة واتساق هذه الخدمات بما ينفع الطلاب وأسرهم، وتوفير الفرص لمعلمي التربية الخاصة للمحافظة على الزمالة المهنية والاتصال عبر جماعات إلكترونية e-groups يبثون من خلالها مشكلاتهم ويطرحون الحلول لها بأسلوب تعاوني بينهم، ويتكون محتوى تلك الجلسات من موضوع مخطط له ومحدد بالإضافة إلى ما يطرحه المعلمون من مشكلات ساخنة بحيث تحقق الجلسات الوصول إلى المجتمع وإلى المصادر المؤسسية التي تدعم الدارسين وأسرهم في برامج التربية الخاصة والمشاركة الفعالة للوالدين والمعلمين في برامج التعليم العام في هموم التربية الخاصة، وفهم النتائج والتقويم الختامي لواقع التعليم والمستويات التحصيلية الدراسية في برامج التربية الخاصة، واستخدام التكنولوجيا المتقدمة في التدريس والتواصل في البيئة الصفية والتدريب على إدارة الوقت والتنظيم والرعاية الذاتية.

وفي استراليا، فإنه بالإضافة إلى الأقسام المتخصصة في الكليات الجامعة، تقدم الدورات التدريبية في شكل دراسة عليا لمدة سنة واحدة بعد التخرج وفي مجال محدد كالإعاقات السمعية، أو البصرية، أو الجسمية، أو إعاقات التعلم، أو عدم القدرة على التكيف، أو الإعاقات الفكرية، وتعتبر ولاية نيوساوث ويلز هي الوحيدة التي تقدم فصلا دراسيا في التربية الخاصة ضمن تدريب المعلمين أما باقي الولايات الأخرى فتقدم دورات اختيارية في التربية الخاصة، وتنادي بعض الجامعات بتقديم دراسات إلزامية في هذا المجال، وتقوم المجلات العلمية مثل "المجلة الأسترالية للتربية الخاصة The Australian Journal for Special Education ومجلة استراليا ونيوزيلندة لإعاقات النمو The Australian and Newland Journal of Developmental Disabilities"ومجلة الطفل الخاص والتي بدأت نشاطها تحت مسمى "الطفل بطئ التعلم" وتقوم كل هذه المجلات بتوفير الفرص لنشر المعلومات كما تعمل كهمزة وصل بين البحث والمحادثة في هذا المجال التثقيفي للمعلم.

وفي النرويج والسويد تنظم أقسام التربية الخاصة برامج تدريب معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع الجامعات الأخرى وهناك اتجاه لربط المقررات الأساسية العامة في وحدات دراسية كبرى تقدم من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، وقد تم مؤخراً بناء شبكة للربط بين أقسام التربية الخاصة لتبادل الخبرات والأساليب والمعلومات بين طلاب البحث العلمي والموظفين والمعلمين بهذه الأقسام.

وعلى مستوى المؤتمرات العالمية ناشد المؤتمر الأول حول التعليم للجميع في مجال دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة والمنعقد في القاهرة 2002 بأن تنشئ الحكومات العربية آليات تشاركية للتحقق من برامج تدريب المعلمين في مجال التربية الخاصة بحيث تصمم تلك البرامج وتطبق على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات لتلك الفئة (بيان وإطار عمل مؤتمر سلامنكا، 2002)، ويتضمن إطار العمل في هذا المؤتمر مبدأ توجيهي بضرورة أن تقبل المدارس جميع التلاميذ بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية وما يتطلبه ذلك من حشد العاملين وإعادة تدريبهم وتكوين اتجاهات إيجابية إزاء الإعاقة ومواءمة مضامين المناهج الدراسية للاحتياجات الخاصة واستخدام كافة التكنولوجيات المساعدة وأساليب التدريس الحديثة بهدف مواءمتها مع هذه الفئة، وأن يتم إعداد أنشطة التدريب أثناء الخدمة على مستوى المدرسة من خلال التفاعل مع المدربين ومع دعم هذه الأنشطة بأساليب التعليم عن بعد وغيرها من تقنيات التعلم الذاتي (Mason & Davidson,

2000)، كما أكد إطار العمل بمؤتمر التعليم للجميع (2002) على ضرورة البدء بتدريب غير تصنيفي على أساس فئة الإعاقة، بحيث تشمل تعليم المعوقين بوجه عام ويغطى كافة أسباب العجز ويكون بمثابة الأساس الذي نطلق منه التخصص في تعليم فئة أو أكثر من فئات المعوقين، وانطلاقاً من هذا المضمون دعت المؤتمرات إلى ضرورة الربط بين البحوث وأنشطة التدريب وإشراك أشخاص معوقين إشراكاً إيجابياً في أنشطة البحث والتدريب بما يكفل وضع وجهات نظرهم في الاعتبار وتزويدهم بأمثلة لمعوقين عهد إليهم مسئوليات قيادية (أشخاصا معوقين ناجحين) من بين المقيمين في منطقة المدرسة. وفي ضوء الدراسة التحليلية للخبرات العالمية في مجال تدريب معلمي التربية الخاصة يمكن استخلاص الدروس المستفادة التالية: إن تدريب معلمي التربية الخاصة منظومة متكاملة حيث سلكت بعض الدول المتقدمة أساليب ساهمت في تكيفها مع متطلبات وحاجات الدارسين وذلك من خلال تضمين بعض المهارات والمعارف الطبية والنفسية والأخلاقية وكذلك التدريب على الأساليب المعاصرة في الإشراف التربوي ومشاركة المعلمين في التوجه إلى منازل ومستشفيات المعاقين لجذبهم ونقل البرامج التدريبية إلى موقع العمل لتكون أكثر واقعية (Mcewan,2002)، وقد أخذت بعض الدول بأهمية توفير عضوية مهنية من خلال تأهيل الخريجين في برامج خاصة تسمح لهم بالحصول على شهادة الممارسة العملية ووضع معايير علمية وأخلاقية للالتزام بها مهنياً، ولجأت بعض الدول الأخرى إلى تدريب المعلمين داخل كليات التربية المتخصصة لفترة 18 شهراً للتأكد من الصلاحية والاستعداد والتدريب وفق احتياجاتهم الحقيقية من واقع مشكلات العمل بالمؤسسات مع استحداث بعض الاستراتيجيات التدريسية الجديدة كالتعلم التعاوني والتخطيط للأنشطة الصفية بين أولياء الأمور والدارسين على تنفيذ الدرس وتدريب المعلمين على القدرة التصنيفية لذوى الاحتياجات الخاصة وتحديد درجة الإعاقة بالتعاون مع القائمين وأفراد الأسرة وتبادل الخبرات والمعلومات وإجراء البحوث المشتركة للتحسين المستمر لتلك البرامج، وفي تجارب أخرى لبعض الدول عملت على تأسيس شبكة إلكترونية لربط المدارس بعضها البعض والاستفادة من النماذج الناجحة، وتضمين التدريب برامج للتوعية الوالدية والاتصال عبر الجامعات الإلكترونية لمناقشة مشكلاتهم وطرح الحلول بأسلوب تعاوني بينهم، وتؤكد بعض الخبرات على أهمية المشاركة الفعالة لكل من الوالدين والطلاب أنفسهم في ورش عمل وأساليب التواصل في البيئة الصفية والتدريب على إدارة الوقت والتنظيم والرعاية الذاتية كما أكدت أيضاً على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريب عن بعد والتعلم الذات وعرض نماذج ناجحة وقيادية من المعوقين كنماذج يحتذى بها.

مفهوم تدريب معلمي التربية الخاصة:

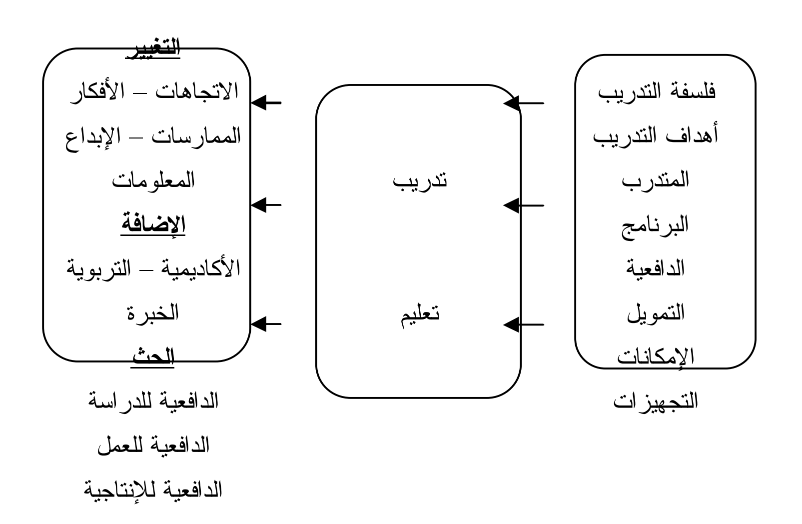
يعتبر التدريب محاولة لتغيير سلوك الأفراد بحيث يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء أعمالهم ، ولا يقتصر على مجرد إلقاء معلومات مهما بلغت قيمتها وأهميتها، بل يقترن بالممارسة الفعلية لأساليب الأداء الجديدة ،والعمل على تنمية المعارف والمعلومات، والمهارات والقدرات وتنمية الاتجاهات ويرى البعض أن التدريب كنظام فرعي ضمن نظام أساسي للتربية المستمرة بحيث يتضمن كل أنشطة الأفراد في المدرسة والتي تساهم في نموهم المهني المستمر ونمو قدراتهم، وإذا كان التدريب على هذا القدر من الأهمية فإنها تزداد في مجال معلمي التربية الخاصة إذا أريد لهم الاستمرار في المهنة (Wrobel, 1993). وفي ضوء ذلك يمكن تحليل المنظومة التدريبية على النحو التالي (جبر، 1998):

- **مدخلات**: وتتضمن: الفكر التدريبي، والأهداف، والموارد المادية والبشرية، والتخطيط، والمستهدفون من التدريب.
- **عمليات**: وتتضمن: تحديد الاحتياجات التدريبية، التنفيذ، المتابعة.
- **مخرجات**: وتتضمن: تقويم التدريب ومعرفة مدى تحقق مستوى الأداء الذي يمكن قياسه، وتحقيق أهداف المنظمة وأهداف المجتمع .

شكل رقم (1)

التدريب كنظام فرعي في النظام الرئيسي – التربية المستمرة

مدخلات Input عمليات Processes مخرجات Output



تشخيص واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

فيما يلي توصيف وتشخيص لواقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخلات المنظومة، وعملياتها، ومخرجاتها.

مدخلات المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

فلسفة التدريب (أهدافه، ووظائفه):

يعتبر الاهتمام بتدريب معلمي التربية الخاصة أحد مظاهر ديمقراطية التعليم والتي تهدف إلى تحقيق الرعاية التعليمية والتربوية للأطفال ذات الاحتياجات الخاصة من خلال توفير فرص تعليمية تتناسب مع إعاقاتهم، وبتوفير معلمين على مستوى متميز ومدربين تدريب جيداً لهم، ويقوم تدريب معلم التربية الخاصة على مبدأين رئيسين، هما:

1. التدريب نشاط أساسي ومهم لعمليات النمو المهني للمعلمين، ومن ثم، فهو نشاط مستمر حيث يعتبر حلقة حيوية ضمن منظومة التنمية المهنية للمعلم.
2. التدريب نظام متكامل ، له صفة التكامل والترابط في مدخلاته وأنشطته ونتائجه.

ويعد هذان المبدآن أساسي فلسفة التدريب بصفة عامة، كما أنهما يتضمنان فلسفة كافة البرامج والتي يمكن الإشارة إليها في أهداف التدريب في مفهومه الحديث لتحقيق أغراض أساسية من أهمها (صبيح، 1981):

- رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتساب المهارات المعرفية والميدانية المستحدثة في ميدان عمله.
- زيادة قدرة التفكير الناقد لدى الفرد بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى .
- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله وأهمية الآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه .

وفى ضوء ما سبق، وكذلك الفلسفة التربوية السائدة في المملكة العربية السعودية يمكن تحديد أهداف تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة في الآتي (جلال، البجاوي، مرجع سابق، ص ص 90-92):

1. رفع مستوى أداء المعلمين بتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة مقدرتهم على الإبداع والابتكار في مجالات التخصص مما يؤدى إلى تحفيزهم على النمو المهني

وذلك بإتاحة الفرصة وتهيئة الظروف والمواقف التي تمكن كل من يشارك في العملية التعليمية من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية .

2. تقديم العون الضروري للمعلمين الجدد أو من يمارس منهم لأول مرة مسئولية جديدة أو يدخل ميدانا جديدا من ميادين العمل التربوي .
3. تأهيل المعلمين غير المؤهلين علميا وتربوياً.
4. إعداد بعض المعلمين لتدريس مقررات مطورة .
5. زيادة إلمام المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية والثقافية .

وفى ضوء تلك الأهمية البالغة التي اكتسبها التدريب، فقد تعددت وظائفه وتنوعت أساليبه وطرائقه. وبالنظر إلى هذه المبادئ العامة للتدريب كأحد منظومة التنمية المهنية فهي تهدف إلى تدريب كافة المعلمين بما فيهم معلمي التربية الخاصة وتعني بتطوير البرامج التدريبية تلك الفئة بما يحقق المجالات الرئيسة الثلاثة لأهداف التدريب وهي النمو المعرفي واكتساب المهارة وتغيير الاتجاهات، فإنه يمكن تحديد وظائف تدريب معلمي التربية الخاصة فيما يلي(عبد الموجود، 1976، ص ص 19-20):

1. تلافى أوجه النقص والقصور في إعداد هؤلاء المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة .
2. إطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدث.
3. رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفايتهم التقنية ومهاراتهم التدريسية.
4. إعطاء نوع من التغذية الراجعة لمعاهد وكليات إعداد المعلمين لكي تقوم بمراجعة خطط وبرامج الإعداد.
5. مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع المهنة والأجواء المحيطة بها.

وتتعدد البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وتتنوع حسب الهدف المنشود منها، فهناك البرامج التأهيلية التي تؤهل المعلمين للتدريب ومنها تأهيل المعلمين الذين يعملون في التدريس دون تأهيل تربوي سابق، ومنها البرامج التجديدية التي تهدف إلى تجديد مهارات المعلمين ورفع مستوى كفاءتهم، وفي هذا الصدد، فإن البرامج التدريبية التي تقوم بتنظيمها الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الإدارة العامة للتدريب سواء كانت (ترقية - مناهج جديدة ومطورة – تحويلي معينين جدد – تجديدي – إعداد بعثات) فإنها تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

1. كيفية التعامل مع الطفل (الأصم – الكفيف – المعوق ذهنيا).
2. التدريب على الطرق العلاجية.
3. كيفية مشاركة الأسرة في تربية وتعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.
4. كيفية توظيف اللعب في توصيل الخبرات للطفل ذوى الاحتياجات الخاصة.
5. فلسفة المنهج المقدم والاعتبارات التي يجب الأخذ بها.

ويلاحظ من أهداف هذه البرامج والتي تتشابه في كل البرامج أنها تركز بنسبة كبيرة على الناحية الفنية في العملية التعليمية، وعلى اكتساب المعارف بنسبة أكبر بكثير من التركيز على الناحية المهارية والناحية الوجدانية، كما لم تذكر هذه الأهداف قياس أثر التدريب ومتابعة معلمي التربية الخاصة بعد تدريبهم.

التخطيط والتنظيم لبرامج التدريب:

تتولى الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم مسؤولية رفع مستوى الأداء في مدارس وفصول التربية الخاصة، وفى سياق ذلك تقوم الأمانة العامة للتربية الخاصة بتخطيط النشاط التدريبي الذي يهدف إلى تزويد العاملين في المدارس بمجموعة من الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم لأداء العمل بكفاءة أفضل، ويتولى مسؤولية التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الأمانة العامة للتربية الخاصة، وتختص هذه الأمانة العامة للتربية الخاصة بجوانب عديدة منها إعداد الخطط اللازمة للتدريب والابتعاث في مجال التربية الخاصة، وذلك بالتنسيق مع الجهات المختصة والتعاون مع القطاعات الحكومية، والهيئات، والمؤسسات، والمراكز ذات العلاقة، والتي تعنى بالفئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، من أجل تقديم أفضل الخدمات التربوية و التعليمية لهم.

وتحقيقاً لأهداف سياسة التعليم في المملكة، التي نصت في موادها من 57 - 54 ومن 194 - 188 على أن تعليم الفئات الخاصة جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، و إدراكاً لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما لا يقل عن 20 % أي حوالي خمس طلاب المدارس الابتدائية العادية في حاجة إلى خدمات التربية الخاصة، و إيماناً منها بأن المردود الذي سينجم عن تقديم تلك الخدمات للفئات المستهدفة، لن يقتصر على تلك الفئات وحسب، بل سيحدث - بإذن الله - نقلة نوعية في العملية التربوية، و يترك أثراً ايجابياً على مخرجات التعليم في المملكة، وتجسيداً لقرار تغيير اسم الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة، فقد تم وضع استراتيجية تربوية تهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة للفئات المستهدفة، وترتكز هذه

الاستراتيجية على عشرة محاور رئيسة، منها تنمية الكوادر البشرية بمعاهد و برامج التربية الخاصة، وتحديد الاحتياجات التدريبية (الموسى، 1999). يعتبر تقدير الاحتياجات التدريبية نقطة البداية لنجاح البرامج التدريبية، ويقصد بمفهوم الاحتياجات التدريبية "الفرق بين المستوى الأكاديمي والمهني للمتدرب قبل التدريب، وما يجب أن يكون عليه مستواه بعد التدريب، وبمعنى آخر تحديد الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون من تغيرات في المفاهيم والمعارف والاتجاهات والمهارات، فالتدريب هو أسلوب منظم يسير من خلال سلسلة من المراحل يحدد الأولويات، ويضع محكات للحلول ويقود إلى أفعال تعمل على تطوير وتحسين البرامج وتحديد أفضل الطرق لتوزيع الموارد المالية والبشرية وكافة الإمكانات، وهى مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعارفه وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء عمله بكفاءة عالية، وتقسم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية إلى ثلاث خطوات رئيسة هى(الخزامي، 2001):

1. تعيين الاحتياجات Needs Identification ، حيث يساعد تعيين الحاجات على تحديد ما إذا كانت هناك حاجة للتدريب .

2. تحليل الاحتياجات Needs Analysis وتتضمن تجزئة مشكلة أو حاجة التدريب إلى أجزائها الرئيسية حيث يمكن تحديد وفهم محتوى التدريب، ويتضمن تحليل الحاجات أشياء مثل: تحليل الوظيفة أو تعيين الواجبات الوظيفية وأيضا تحليل المهمة الوظيفية .

3. تحليل المهارة وفجوة الأداء Skill Analysis and Performance Gap ويعنى دراسة الأفعال التي يقوم بها العامل ذو الخبرة في كل مرحلة من مراحل أداء المهمة المكلف بها، والمنظومات التي يحصل عليها من خلال حواسه الخمس، وكيف يستخدم هذه المعلومات في السيطرة على تلك الحركات البدنية التي تعتبر ضرورية للأداء الماهر.

وعند تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب الأمر الإجابة عن تساؤلين وهما: ما المستويات المطلوب تدريبها؟ وما نوع التدريب المطلوب لهذه المستويات، وتتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية كلا من: توصيف الوظائف والأعمال، وتحديد معدلات الأداء، والتعرف على تقارير الكفاية وآراء القادة والمديرين، وتقارير الأمانة العامة للتربية الخاصة، لذلك يمكن وصف الاحتياجات التدريبية وتحديد ملامحها من خلال أربعة خصائص رئيسة هي:

1- مجال التدريب تنظيماً أو تخصصاً. 2- الفوائد المرجوة لتحقيقها.

3- طبيعة الفجوة التي يعطيها التدريب. 4- الإطار الزمني لمردود للتدريب.

وعلى هذا، فإن تقدير الاحتياجات يجيب على التساؤلات المرتبطة بأين يقع التدريب ومن يجب تدريبه وما المحتوى التدريبي والآثار المتوقعة وراء هذا التدريب كما أن لتحديد الاحتياجات مستويات على المستوى الفردي والمؤسسي وكذلك على مستوى الدولة فإن له أساليبه ومداخله منها ملاحظة السلوك وتقويمه واستخدام الاستبيانات وتقارير الكفاية وتحليل العمل والعمليات الاستشارية للخبراء والمناقشات الجماعية والاختبارات والسجلات والتقارير، وتعتمد الدراسة الحالية على الاستبيانات على المستوى الفردي لمعلمي التربي الخاصة للتعرف على احتياجاتهم اللازمة لأداء مهام وواجبات العمل بمدارس التربية الخاصة ويتم التعرف على الاحتياجات التدريبية من حيث الفترة الزمنية على مستويين الأول المدى القصير بهدف سد الاحتياجات الحالية اللازمة لتنفيذ الخطط قصيرة الأجل، والثاني المدى الطويل بهدف التعرف على الاحتياجات المستقبلية لمدارس ومعلمي التربية الخاصة لمواكبة التطورات العلمية والتربوية وذلك عن طريق تقارير الرؤساء ومديري المدارس وآراء المعلمين وأداء المعلمين أثناء الدورات التدريبية السابقة التي حصلوا عليها، والمقابلات الشخصية للمعلمين المدربين وأولياء الأمور وتقارير التقويم بمدارس التربية الخاصة (الزهار، 2002).

وبنظرة تحليلية لواقع تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة، تقوم الأمانة العامة للتربية الخاصة وهى الجهة الرئيسة المنظمة لتدريب معلمي التربية الخاصة بالطلب إلى أقسام التربية الخاصة، ومعاهد التربية الخاصة في المناطق والمحافظات على أن توافيها بالاحتياجات التدريبية والتي تتطلبها ظروف المناهج الجديدة والمطورة ورفع مستوى أداء المعلمين. وكان فيما مضى حتى وقت قريب، يغلب على هذا الأسلوب الروتينية في الأداء، وعدم استخدام الأساليب العلمية الحديثة في ذلك الصدد، ويتم التحديد بالمراسلات البريدية، بناء على التقارير الإدارية دون مراعاة لمشكلاتهم واهتماماتهم العلمية وبعيداً عن واقع العملية التعليمية ويخضع للتدريب كافة المعلمين في مدارس التربية الخاصة.

<u>معلم التربية الخاصة ودواعي تدريبه:</u>

يعتبر المعلم عصب منظومة التدريب فهو هدفها الرئيسي وغايتها بحيث يصبح قادراً على التعامل مع فئات الإعاقة المختلفة كل في تخصصه الذي أعد له ، وبما يتلاءم وطبيعة التغيرات المحيطة بها، وتتحدد مهام المعلم في التربية الخاصة في تقييم الحالات وتشخيص مستواها ومعرفة احتياجاتها التربوية والأكاديمية وتحديد البرنامج التربوي الفردي أو الجماعي والأنشطة المصاحبة له ثم تنفيذه بدرجة كبيرة(القريطي، 1996)، وتمتد مهام المعلم انطلاقاً من متطلبات

النمو والتعليم لهذه الفئة إلى تحديد الخطة التعليمية ومستوياتها وأهم المواد والمصادر التعليمية والوسائل والأنشطة المصاحبة لها وما يلزم ذلك من طرق للتعليم والتعلم تناسب فئة معينة إلى جانب مهام المعلم في تعديل سلوكهم وإرشاده؛ وعليه، فإن على المعلم الإلمام بحركات التطوير واتجاهاتها في التربية الخاصة، كما ومن الأهمية، أن يزود بأنماط مختلفة في التدريس أهمها التدريس العلاجي الذي يركز على صعوبات التعلم لدى المعاق الناجمة عن الإعاقة والقائم على فكرة التكامل بين البرامج الإرشادية وأدوار القائمين عليها في مجال التربية الخاصة، وتشير الإحصاءات بالأمانة العامة للتربية الخاصة إلى تطور أعداد برامج، ومعاهد، ومعلمي التربية الخاصة كما هو موضح في الجدول التالي:

توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة حسب أنماط تقديم الخدمة ، للعام الدراسي 1426/25هـ

نمط الخدمة	الفئات المستفيدة	معاهد		برامج		مراكز		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
معاهد داخلية	- الصم	6	5					11
	- المكفوفون	5	3					8
	- المتخلفون عقلياً	3	3					9
	المجموع	14	11					25
معاهد نهارية	- الصم	10	12					22
	- المكفوفون	1	4					5
	- المتخلفون عقلياً	4	8					12
	المجموع	15	24					39
المراكز المساندة:								
- مراكز السمع و الكلام	- ضعاف السمع					16	2	18
- مراكز ذوي صعوبات التعلم	- صعوبات التعلم					10	-	10
- مراكز الموهوبين	- الموهوبون					59	21	80
- مراكز المعوقين بصريا	- المعوقين بصريا					1	-	1

	المجموع					86	23	109
برامج الفصول الملحقة بمعاهد التربية الخاصة	- الصم الكبار			7	-			7
	- التوحديون			9	2			11
	- متعددو العوق			22	-			22
	المجموع			38	2			40
برامج الفصول الملحقة بالمدارس العادية	- المكفوفين			0	7			7
	- مكفوفين كبار			7	0			7
	- الصم			151	13			164
	- الصم الكبار			10	0			10
	- ضعاف السمع			32	11			43
	- المتخلفون عقلياً			458	41			499
	- التوحديون			23	1			24
	- متعددو العوق			24	1			25
	المجموع			705	74			779
برامج غرف المصادر	- صعوبات التعلم			582	169			751
	- المكفوفون			106	-			106
	- ضعاف السمع			11	-			11
	المجموع			699	169			968
برامج المعلم المتجول	- ضعاف السمع			9	-			9
برامج المعلم المستشار	- ضعاف السمع			2	-			2
برامج المتابعة في التربية الخاصة :	- ضعاف البصر			1	1			2
	- ضعاف السمع			1	-			1
	- المعوقون جسمياً و حركياً			1	-			1
	المجموع			3	1			4
		معاهد		برامج		مراكز		
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	الاجمالي
المجموع الكلي		29	35	1456	246	86	23	1875

ويتضح من هذا الجدول أن هناك زيادة في حجم قطاع معاهد ذوى الاحتياجات الخاصة مما يؤكد ضرورة الاهتمام بتشكيل الهيكل التنظيمي والوظيفي للإدارة العامة للتربية الخاصة، وتطوير نظام التدريب بها لمواكبة تلك التغيرات الحادثة في أعداد الطلاب، وبالتالي أعداد معلميها، كما تشير الإحصاءات إلى تنوع مدارس التربية الخاصة بمراحلها وتنوع الإعاقات بها وما يلقيه ذلك من عبء على برامج التدريب وتأهيل معلميها للتعاون مع هذه الفئات.

عمليات التدريب:

تتولى الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم إدارة عمليات التدريب لمعلمي التربية الخاصة استكمالاً لعملية رفع مستوى الأداء في مدارس وفصول التربية الخاصة وتنمية القوى البشرية العاملة وتزويد المدرسين بمجموعة من الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم للعمل على صورة أرقى وبكفاءة أفضل ولتوضيح العمليات التدريبية يمكن التعرف على بعض مؤشراتها من خلال تحليل لأنواع البرامج التدريبية المقدمة ومحتواها وأساليبها.

1- التنظيم والمحتوى التدريبي:

يقوم بتنظيم البرامج التدريبية لمعملي التربية الخاصة جهات متعددة يمكن تصنيفها إلى جهات حكومية رسمية وإلى جهات غير رسمية، ولتوضيح الجهود الحكومية لتدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ومشاركة الجهود غير الحكومية معها، فيما يلي عرض لبرامج تدريب معلمي التربية الخاصة سواء التي تتصف بالصفة الحكومية والرسمية والتي تقوم بتنفيذها الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، أو التي تتصف بالصفة غير الحكومية والرسمية والتي تشارك فيها جمعيات أهلية ومنظمات دولية:

أ – برامج التدريب الرسمية:

تعتبر الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم هى الجهة الرسمية الحكومية التي تتولى اقتراح برامج تدريب معلمي التربية الخاصة، ويشاركها في ذلك الإدارة المركزية للتدريب حيث تقوم بتنظيم التدريب والندوات والمؤتمرات التي تسهم في التنمية المهنية للمعلم.

ب ــ برامج التدريب غير الرسمية:

مخرجات تدريب معلمي التربية الخاصة:

يتم تناول مخرجات تدريب معلمي التربية الخاصة، سواء البرامج التدريبية الرسمية أو غير الرسمية ، من حيث تقويم المتدربين داخل برنامج التدريب وبيان أثر التدريب على المتدربين بعد انتهاء التدريب.

تقويم البرامج التدريبية:

يستهدف تقويم التدريب قياس فعالية الخطة التدريبية وما تم تحقيقه من أهداف، وإبراز نواحي القوة والضعف فيها للاستفادة منها في تطوير العمل التدريبي وقياس كفاءة المتدربين في ضوء الأهداف التي سبق تحديدها، وهناك ثلاثة أشياء يمكن قياسها في تقويم أي برنامج تدريبي وهى:

1. التغيرات الطارئة على فعالية المتدربين وهم في وضع العمل.
2. التغيرات الطارئة على معارف واتجاهات ومهارات المتدربين.
3. استجابات المتدربين لما يعتقدون أنهم تعلموه، بالإضافة إلى بعض الأشياء لاستخدام وقتهم ومالهم الخاص في التدريب، وكذلك معنويات المتدربين.

ويتم التقويم على أربع مراحل زمنية هي (محمود، حجازي، 2002): التقويم قبل تنفيذ البرنامج، والتقويم أثناء التدريب، والتقويم بعد انتهاء التدريب، وأخيراً متابعة النتائج بعد انتهاء التدريب بفترة معينة، ويخضع كلا من برنامج التدريب، والمتدربين لعملية التقويم في المراحل الأربع. والعناصر التي يتم تقويمها في برامج التدريب فهي أهداف البرنامج، وتصميمه، وتنظيمه من حيث: المحتوى والمواد التدريبية والزمان والمكان والمعدات وعملية التدريب نفسها ثم النتائج المحصلة من البرنامج، أما العناصر التي يتم تقويمها في المتدرب فهي الاحتياجات ورد الفعل والمعلومات والسلوك والنتائج التي تظهر في أداء المتدرب وعلاقاته ومعاملاته في وظيفته وفى البرنامج التدريبي فإنه يراعى تقويم كل من: أهداف البرنامج وتنظيم البرنامج وعملية التدريب ونتائج التدريب.

وتتطلب عملية التقويم الحصول على معلومات مستمرة عن المتعلم نفسه والأفراد المحيطة به والمدربين كمصادر معلومات أساسية للتقويم بالإضافة إلى ما يكتبه المتعلمون أثناء البرنامج من يوميات ومذكرات وكذلك السجلات والتقديرات التي تختص بمستوى الأداء كمصادر ثانوية منها: التقويم اليومي وله أهميته في حل المشكلات التي تظهر يوميا وبالتالي تعديل منهجية البرنامج أما مرحلة تقويم منتصف البرنامج فترجع أهميتها في تقوية عملية التعلم وتأصيل أهدافها والتأكيد على التوجه في الاتجاه الصحيح في الفترة الباقية – بينما يتم التقويم بعد انتهاء التدريب مباشرة حيث تكون خبرة المتعلمين حديثة يمكن الحصول عليها بسهولة، أما بعد انتهاء التدريب وعودة المتعلمين لمنازلهم وعملهم وممارستهم لما تعلموه أثناء التدريب مع إضافة بعض

الأفكار الأخرى – فإن خبراء التربية يرون أن عملية التقويم بعد ثلاث أو ستة أشهر بعد البرنامج التدريبي تعتبر أكثر موضوعية وواقعية واتزانا لعملية التعليم عكس ما يتم بعد التدريب مباشرة.

2- قياس أثر التدريب والمتابعة:

يعتبر قياس ما حصله المتدرب – معلم التربية الخاصة – من معارف ومهارات واتجاهات في البرامج التدريبية أمراً على قدر كبير من الأهمية، ويعتبر الأهم من ذلك هو مدى بقاء هذه المعارف والمهارات والاتجاهات معه بعد أن يرجع إلى موقع عمله.

ويأخذ قياس أثر التدريب أهميته في التأكيد على أهمية المحتوى وتسهيل تعلمه والكشف عن مجالات ضعف المتدرب والمساعدة على تقييم الحلقة التدريبية ككل، أما بالنسبة لمتابعة المتدربين بعد العودة إلى أعمالهم، فتهدف هذه المرحلة إلى الوقوف على تحقيق أهداف البرنامج بوضع المتدربين الذين دربوا في الأماكن المناسبة للاستفادة من خبراتهم والوقوف على المشكلات العملية ولمعرفة الاحتياجات التدريبية المستقبلية(الخزامي، مرجع سابق)، وفي هذا الصدد تؤكد إحدى الدراسات على أن **عملية تقويم ومتابعة التدريب تستهدف ما يلي (الدريني، 1999):**

1. التأكد من فاعلية التدريب والتعرف على الفوائد التي حققها المتدربون الذين تلقوا التدريب وأثر ذلك على الأعمال التي كانوا يمارسونها قبل التدريب.
2. الإسهام في الحكم على مدى صلاحية البرنامج التدريبي واكتشاف نواحي الضعف فيه وتطوير البرامج اللاحقة.
3. معرفة إلى إي مدى يمكن تطبيق المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتدربون.
4. وتأخذ المتابعة للمتدربين لمقياس أثر التدريب عدة صورة منها المحاضرات والندوات والاجتماعات الدورية وبرامج المتابعة ومؤتمرات المتابعة وتنفذ هذه الطرق عن طريق برامج تجديدية للمتدربين لإمدادهم بما يستجد من معلومات.

كما أن أهداف المتابعة يمكن أن تتلخص فيما يلي (حجازي، مرجع سابق):

1. المساعدة على تبادل الخبرات بين المتدربين عن طريق مناقشة المشكلات الواقعية.
2. إثارة بعض الأسئلة التي قد يتعرض لها المتدربون وإيجاد الحلول المناسبة لهم.
3. تزويد المتدربين بأحدث المعلومات عن طريق الاستفادة من النظريات الحديثة.
4. إتاحة الفرصة للمتدربين للتأكد من مدى تطبيق المعلومات والخبرات.

ويشير واقع التقويم في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة إلى ما يلي:

1. لا يوجد تقويم للبرامج التدريبية سواء قبل تنفيذ أو أثناء تنفيذه أو بعد انتهائه للاستفادة من هذا التقويم كتغذية مرتدة تفيد أثناء التخطيط والتنفيذ للبرامج الجديدة.
2. غياب تقويم المدربين وخاصة من قبل المتدربين في برامج التدريب الرسمية التي تخططها الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الإدارة المركزية للتدريب، بينما يوجد هذا النوع من التقويم في برامج التدريب غير الرسمية والتي يتم تنفيذها بالاشتراك مع جهات أجنبية.
3. غياب تقويم المتدرب أثناء البرنامج التدريب أو بعد انتهائه لمعرفة مدى التغيير الذي طرأ على معارفه ومهاراته واتجاهاته.
4. اعتماد تقويم المتدرب على البرامج التدريبية الرسمية على عبارة غامضة وهي إيجابية الدارس ولم توضع المعايير التي تقيسها وتحديد من الذي يحكم على ذلك.

الدراسة الاستبيانية:

أهدافها:

تهدف الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، والوقوف على نقاط القوة والضعف في برامج التدريب هذه؛ من حيث الأهداف وتحديد الاحتياجات التدريبية والمحتوى وأساليب التدريب، وتصميم وبناء محتوى برامج التدريب، واختيار المدربين، والتعرف على بدائل التطوير في ضوء خبرات بعض الدول؛ ومن ثم، فقد تضمن الاستبيان المحاور الآتية: أهداف التدريب ـ تحديد الاحتياجات التدريبية ـ تصميم محتوى البرامج التدريبية ـ اختيار المدربين ـ مقترحات تطويرية في ضوء الخبرات العالمية.

أ- صدق الاستبيان:

اعتمدت الباحثة في تحديد صدق الاستبيان على الصدق الظاهري، حيث تم تحكيم الاستبيان في صورته الأولى من قبل عدد من الخبراء من التربية والعاملين في مجال التربية الخاصة لأخذ آرائهم حول ما ورد في الاستبيان، وقد تم إجراء بعض التعديلات في العبارات الواردة بمحاور الاستبيان ووضعه في الصورة النهائية.

ب - ثبات الاستبيان:

تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي بين بنود الاستبيان لحساب ثباته، ثم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار ألفا كرونباخ Cronbach، وقد تم حساب ثبات الاستبيان حيث أكدت

القيمة الحسابية وجود درجة عالية من الثبات للاستبيان ككل، ولكل عبارة من العبارات وصلت إلى (69.3)، وهي نسبة كبيرة للدلالة على ثبات الأداة.

3- اختيار العينة:

معلمو التربية الخاصة هم المجتمع الأصلي للدراسة، وقد اختيرت عينة البحث من معلمي معاهد وبرامج التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة.

4- المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية SPSS الإصدار العاشر في معالجة البيانات.

نتائج الدراسة:

تستعرض الباحثة نتائج الدراسة الاستبيانية وفق محاور الاستبيان كما يأتي:

المحور الأول: الأهداف التدريبية:

جدول رقم (2)

يوضح الجدول استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق أهداف البرامج التدريبية

م	أهــداف التدريب	الاستجـــــــابات						$كا^2$	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	تسعى البرامج إلى تأكيد عدالة الفرص التعليمية للجميع .	92	57.50	53	33.13	15	9.38	,028*	2.48	4
2	تشجيع البرامج على تنمية روح التعاون بين المعلمين.	71	44.38	70	43.75	19	11.88	0,227	2.33	9
3	التدريب على الإدارة الصفية في مؤسسات التربية الخاصة.	59	36.88	72	45.00	29	18.13	0,316	2.19	11
4	إكساب المعلم القدرة على فهم المتغيرات المعاصرة، والتعرف على الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية الخاصة.	89	55.63	51	31.88	20	12.50	0,487	2.43	6
5	تدريب المعلمين على التعاون مع الأجهزة المختلفة المعنية بتوفير خدمات ذوي الاتجاهات الخاصة.	57	35.63	62	38.75	41	25.63	0,406	2.10	12

م	أهـــداف التدريب	الاستجـــــــابات						كا^2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
6	تدريب المعلمين على العمل الجماعي.	81	50.63	62	38.75	17	10.63	0,260	2.40	7
7	تدريب المعلمين على أساليب الاتصال الفعالة.	88	55.00	59	36.88	13	8.13	0,349	2.47	5
8	التغير الإيجابي للاتجاه نحو العمل في التربية الخاصة.	74	46.25	59	36.88	27	16.88	,014*	2.29	10
9	التعريف بالمبادئ الأساسية للتربية الخاصة.	113	70.63	45	28.13	2	1.25	0,520	2.69	1
10	بناء قاعدة معلوماتية في التربية الخاصة.	110	68.75	39	24.38	11	6.88	0,112	2.62	2
11	بناء القدرة على التكيف مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	95	59.38	53	33.13	12	7.50	0,171	2.52	3
12	التعريف بالقوانين والتشريعات الخاصة بتقديم الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.	80	50.00	55	34.38	25	15.63	0,062	2.34	8

يشير الجدول السابق الخاص بتوضيح استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق أهداف البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة إلى أنه جاء في المراتب الأولى بالنسبة لمدى تحقيق البرامج التدريبية لأهدافها في تدريب معلمي التربية الخاصة الهدف التاسع الخاص بتحقيق هدف التعريف بالمبادئ الأساسية للتربية الخاصة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات أفراد العينة بالنسبة لتحقيق الهدف، وقد يفسر ذلك على أن التعريف بهذه المبادئ يعتبر أمر بديهي وفطري للمعلمين القدامى ويهتم المسئولين عن التدريب بوضعه في البرامج حتى يتم التفريق بين تربية العاديين وتربية ذوى الاحتياجات الخاصة. وقد تلى ذلك الهدف العاشر، والخاص بتزويد المعلمين بقاعدة معلوماتية في التربية الخاصة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذا الهدف في البرامج التدريبية أمر ضروري للمعلمين، وبخاصة المبتدئين أو من تعوذهم الخبرة أو من غير المؤهلين للعمل مع الفئات الخاصة، ثم الهدف الحادي عشر، الخاص بإكساب المعلم القدرة على التكيف مع ذوى الاحتياجات الخاصة، ونال مرتبة ثالثة،

ولا توجد فروق ذات دلالة في ذلك مما قد يفسر على أن تحقيق هذا الهدف نسبي، وأنه قد يرتبط أكثر بطبيعة المؤهل الذي حصل عليه المعلم.

بالنسبة للأهداف التي جاءت في مراتب متأخرة من حيث تحقيقها، فقد جاء الهدف الخامس الذي نال آخر الدرجات والخاص بتدريب المعلمين على التعاون مع الأجهزة المختلفة الفنية المعنية بمعاونة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا توجد فروق ذات دلالة بين فئات العينة مما يدل على اتفاق أفراد العينة على غياب هذا الهدف في البرامج التدريبية، وتعتبر هذه النتيجة أحد أوجه القصور فيها، وتلى ذلك الهدف الثالث، والخاص بتدريب المعلمين على الإدارة الصفية في مجال التربية الخاصة وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة، ويفسر ذلك بأن هذا الهدف لم يتحقق بدرجة نسبية في جميع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة ولكنه قد يتحقق في بعض البرامج المتقدمة والتي تقدمها بعض منظمات أهلية.

المحور الثاني: تحديد الاحتياجات التدريبية:

جدول رقم (3)

يوضح استجابات أفراد العينة حول مدى تلبية البرامج التدريبية لاحتياجات معلمي التربية الخاصة

م	الاحتياجات التدريبية	الاستجابات						كا2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	التدريب على مهارات تدريس الإعاقات المتنوعة .	74	46.25	71	44.38	15	9.38	0,162	2.37	4
2	بناء القدرة على مواجهة متطلبات تدريس إعاقة بعينها.	46	28.75	87	54.38	27	16.88	0,264	2.12	10
3	التعرف على اللوائح المنظمة للعمل على المستويات الإدارية المختلفة.	52	32.50	78	48.75	30	18.75	0,130	2.14	9
4	الإلمام بالمسؤوليات الرسمية والأدوار المنوط بها بمعلم التربية الخاصة.	80	50.00	65	40.63	15	9.38	,016*	2.41	3
5	بناء ودعم مهارة التقويم الذاتي لأداء معلم التربية الخاصة.	65	40.63	71	44.38	24	15.00	,018*	2.26	8

م	الاحتياجات التدريبية	الاستجابات						كا2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
6	التعرف على استراتيجيات جديدة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبات التعلم.	87	54.38	59	36.88	14	8.75	0,726	2.46	2
7	دعم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس في مجال التربية الخاصة.	77	48.13	47	29.38	36	22.50	0,571	2.26	6
8	تنمية مهارة استخدام تقنيات التعليم الحديثة في التربية الخاصة.	74	46.25	61	38.13	25	15.63	0,840	2.31	5
9	الإلمام بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	92	57.50	56	35.00	12	7.50	0,539	2.50	1
10	كان لها تأثير إيجابي في ارتفاع مستوى الرضا عن عملي كمعلم تربية خاصة	73	45.63	48	30.00	39	24.38	0,828	2.21	7

*دالة عند 0.05.

تشير نتائج المحور الأول في الاستبانة كما هي ملخصة في الجدول السابق إلى استجابات أفراد العينة حول مدى وفاء البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة. ويمكن القول إنه قد تحقق الاحتياج التدريبي رقم (9) بأعلى الدرجات ونال المرتبة الأولى والخاص بالإلمام بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وكانت الفروق بين استجابات أفراد العينة غير دالة مما يفسر اتفاق أفراد العينة على هذه التدريبات التخصصية في المقام الأول، ومن ثم يكون الاهتمام بتمييز ذوي الاحتياجات الخاصة وبيان خصائصه. وقد جاء في المرتبة الثانية الاحتياج التدريبي الخاص بالتعرف على استراتيجيات جديدة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبات التعلم. وتوجد فروق ذات دلالة بين فئات العينة بما يعني اتفاق أفراد العينة، ويمكن تفسيره حيث يميز ذلك خصوصية هذه التدريبات، ولاختلافها حسب مؤهل المعلم، فالمعلم ذوى الخبرة العريضة قد يرى أن هذه التدريبات غير مجدية له. وقد جاء في المرتبة الثالثة الاحتياج التدريبي الخاص بالإلمام بالمسؤوليات الرسمية والأدوار المنوط بها بمعلم التربية الخاصة. ولا توجد فروق ذات دلالة بين فئات العينة مما يدل على الاتفاق الكامل بينهم،

حيث قد يختلف التربويون عن غير التربويين في ذلك وقد يفسر ذلك على ضعف الخبرة التربوية لدى نسبة كبيرة من أفراد العينة، بما يساعد على سرعة تطوير هذه البرامج التدريبية. أما بالنسبة للاحتياجات التي حققت أقل الدرجات، فقد جاء الاحتياج التدريبي الخاص ببناء القدرة على مواجهة متطلبات تدريس إعاقة بعينها. أقل الدرجات من حيث تحقيق، وتوجد فروق دالة بين فئات العينة مما يدل على عدم وجود اتفاق بينها بالنسبة لهذا الاحتياج، وقد يفسر ذلك بأن البرامج التدريبية لا تعطي هذه المهارة الإدارية اهتماماً وذلك لتركيزها الكبير على خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة. وقد جاء بعده الاحتياج التدريبي الخاص بالتعرف على اللوائح المنظمة للعمل على المستويات الإدارية المختلفة. ولا توجد فروق ذات دلالة بين فئات العينة، حيث يمكن أن يتحقق بنسبة ضعيفة، ويفسر ذلك ضعف البرامج التدريبية.

المحور الثالث: محتوى البرامج التدريبية:

جدول رقم (4)

يوضح استجابات أفراد العينة حول تصميم محتوى البرامج التدريبية

م	محتوى البرامج التدريبية	الاستجابات						كا2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	مشاورة معلمي التربية الخاصة في تصميم محتوى البرامج التدريبية التي تقدم لهم.	39	24.38	36	22.50	85	53.13	0,201	1.71	8
2	تتناول التدريبات بناء معارف وتنمية مهارات واتجاهات ذات صلة بالتربية الخاصة.	50	31.25	89	55.63	21	13.13	,031*	2.18	4
3	تأكيد محتوى البرامج التدريبية على تعزيز اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو عملهم.	64	40.00	58	36.25	38	23.75	,007*	2.16	6
4	تضمين المادة التدريبية مشكلات وقضايا ترتبط بمهام معلم التربية الخاصة.	58	36.25	73	45.63	29	18.13	0,072	2.18	5
5	تضمين المحتوى التدريبي دراسة	69	43.13	62	38.75	29	18.13	0,183	2.25	2

م	محتوى البرامج التدريبية	الاستجابات						كا2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
	الجوانب النفسية المتداخلة مع صعوبات التعلم.									
6	يحتوي البرنامج التدريبي على أساليب حديثة في التعامل مع الفئات الخاصة.	67	41.88	72	45.00	21	13.13	0,364	2.29	1
7	تضمين البرنامج التدريبي مهارات الاتصال الفعال، والتخاطب وفقاً لنوعية الإعاقة.	54	33.75	77	48.13	29	18.13	0,041	2.16	7
8	يغلب الطابع النظري على محتوى البرامج التدريبية.	69	43.13	62	38.75	29	18.13	0,077	2.25	3

يشير الجدول السابق الخاص بتوضيح استجابات أفراد العينة حول محتوى البرامج التدريبية إلى أنه بالنسبة لأعلى المراتب بالنسبة لما يتم تحقيقه في محتوى برامج تدريب معلمي التربية الخاصة، يأتي في المرتبة الأولى العبارة (6) الخاصة بأن محتوى البرامج التدريبية تحتوي على ما يدعم تأكيد محتوى البرامج التدريبية على تعزيز اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو عملهم، ولا توجد فروق ذات دلالة بين فئات العينة، ويمكن تفسير ذلك على أن هذه البرامج تهتم بطرق التدريس الحديثة وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة. ويأتي في المرتبة الثانية العبارة (5) الخاصة بأن المحتوى التدريب يتضمن دراسة الجوانب النفسية المتداخلة مع صعوبات التعلم.، ولا توجد فروق دالة في ذلك، ويمكن تفسير ذلك بأن البرامج ذات خصوصية - بالنسبة لذوى الاحتياجات الخاصة - وتهتم في المقام الأول بالنواحي النفسية اعتقاداً من مخططي البرامج بأن هذه الجوانب تميزهم عن العاديين. ويأتي في المرتبة الثالثة العبارة (8) والخاصة بغلبة الطابع النظري على محتوى البرامج التدريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة بين أفراد العينة ويفسر ذلك بضعف الجوانب التطبيقية والعملية، وأن المتدربين في حاجة أشد إلى الخبرة العملية أكثر منها إلى النظرية.

وبالنسبة لأضعف المراتب لما تم تحقيقه في محتوى برامج تدريب معلمي التربية الخاصة، كان الأخذ برأي معلمي التربية الخاصة في تصميم محتوى البرامج التدريبية لهم وحصلت على أضعف الدرجات، ولا توجد فروق ذات دلالة يمكن تفسير ذلك في ضوء المركزية الشديدة

للتخطيط التدريبي والبعد عن الواقع الميداني. وتلى ذلك تضمين المحتوى التدريبي تضمين البرنامج التدريبي مهارات الاتصال الفعال، والتخاطب وفقاً لنوعية الإعاقة.، وحصلت على الدرجة الثانية في ضعف تحقيقها، ولا توجد فروق ذات دلالة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التركيز الشديد للبرامج التدريبية على فنيات تخصيصية مثل أساليب التدريس ودراسة خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة.

المحور الرابع: اختيار المدربين:

جدول رقم (5)

يوضح استجابات أفراد العينة حول اختيار المدربين في البرامج التدريبية

م	اختيار المدربين	الاستجابات						$كا^2$	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	يتم اختيار مدربين أكفاء، متخصصين في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة.	74	46.25	57	35.63	29	18.13	,000*	2.28	5
2	يتم التدريب عملياً في جماعات وورش عمل.	65	40.63	66	41.25	29	18.13	0,239	2.23	2
3	يجيد المدربون التعامل مع كافة المتدربين من حيث إمكانية الوفاء باحتياجاتهم، والاندماج معهم.	54	33.75	87	54.38	19	11.88	0,207	2.22	3
4	إشراك مدربين متخصصين من أساتذة الجامعة .	80	50.00	55	34.38	25	15.63	0,067	2.34	1
5	الاستعانة بمديري مدارس وموجهين من أصحاب الخبرة في ميدان التربية الخاصة المتميزة في التدريب .	58	36.25	65	40.63	37	23.13	0,362	2.13	4
6	الاستعانة بخبراء في التدريب من الخارج.	19	11.88	31	19.38	110	68.75	0,829	1.43	6

يوضح الجدول السابق الخاص بتوضيح استجابات أفراد العينة حول أسس اختيار المدربين في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة إلى أنه بالنسبة لأعلى العبارات تحققاً كانت العبارة رقـــم

(4) والخاصة بإشراك مدربين متخصصين من أساتذة الجامعة. ونالت أعلى الدرجات ولا توجد فروق ذات دلالة، ويمكن تفسير ذلك بأن أساتذة الجامعة هم الأكثر تأهلاً للتدريب، باعتبارهم مؤهلين علمياً وأكاديمياً للتدريب، كما أن الأمانة العامة للتربية الخاصة في المملكة تختار محاضرين من أساتذة الجامعات بغرض التدريب. ثم نالت العبارة رقم (2) المرتبة الثانية والخاصة بأن يكون التدريب عملياً في ورش عمل، ويمكن تفسير ذلك بأن معلمو التربية الخاصة والمتدربون يرون أن الخبرة العملية في تناول قضايا التربية الخاصة أهم من الجوانب النظرية. وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (3) والتي تشير إلى إجادة المدربين التعامل مع كافة المتدربين من حيث إمكانية الوفاء باحتياجاتهم، والاندماج معهم، وفي ذلك إشارة إلى ضرورة تحقيق التوافق النفسي بين المدرب والمتدرب؛ حتى يؤتي التدريب ثماره بنجاح. وقد كانت العبارة الخاصة بالاستعانة بخبراء من الخارج في تدريب معلمي التربية الخاصة، هي الأقل تحققاً؛ إذ لا توجد فروق ذات دلالة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاختلافات الثقافية، والتواصل اللغوي والنفسي بين المدربين والمتدربين.

المحور الخامس: مقترحات تطويرية لمنظومة تدريب معلمي التربية الخاصة:

جدول رقم (6)

يوضح استجابات أفراد العينة حول المقترحات التطويرية لمنظومة تدريب معلمي التربية الخاصة

م	مقترحات التطوير	الاستجابات						كا^2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	التدريب في مواقع العمل بالمدارس.	132	82.50	26	16.25	2	1.25	0,307	2.81	1
2	التدريب في مؤسسات رعاية الإعاقة للتعرف على طرق التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.	94	58.75	40	25.00	26	16.25	0,123	2.43	11
3	التأهيل المهني والطبي لمعلمي التربية الخاصة ضمن برامج التدريب.	98	61.25	50	31.25	12	7.50	0,96	2.54	7
4	تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بالأساليب العلمية المتعارف عليها كالمقابلات المقننة والمسوح والاستبانات.	117	73.13	35	21.88	8	5.00	0,288	2.68	2

م	مقترحات التطوير	الاستجابات						كا2	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم		إلى حد ما		لا				
		ك	%	ك	%	ك	%			
5	وضع أهداف وأجندة التدريب بدقة وعرضها على الجهات المستهدفة قبل التدريب بوقت كافٍ.	96	60.00	43	26.88	21	13.13	0,098	2.47	9
6	إصدار تشريعات وقرارات ملزمة بالتدريب لمعلمي التربية الخاصة.	89	55.63	44	27.50	27	16.88	0,181	2.39	12
7	إشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض برامج تدريب المعلمين.	84	52.50	47	29.38	29	18.13	0,349	2.34	14
8	التدريب عن بعد باستخدام التقنيات ذات الصلة مثل مؤتمرات الفيديو والتواصل الإلكتروني وغير ذلك.	107	66.88	41	25.63	12	7.50	0,183	2.59	3
9	الربط بين البحوث وأنشطة التدريب، أو بين النظرية والتطبيق الخبري في الميدان.	92	57.50	51	31.88	17	10.63	0,063	2.47	10
10	إنشاء مراكز تدريبية ملحقة بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية.	87	54.38	48	30.00	25	15.63	0,129	2.39	13
11	تدريب المعلمين على القدرة التصنيفية وتحديد الإعاقة بالتعاون مع أفراد الأسرة والقائمين على العملية التعليمية.	104	65.00	46	28.75	10	6.25	0,208	2.59	4
12	تضمين التدريب برامج لتوعية الوالدين وتوسيع أساليب الاتصال بالأسر والرعاية الذاتية.	99	61.88	42	26.25	19	11.88	0,087	2.50	8
13	أن يشارك المعلمون في تصميم المحتوى التدريبي.	110	68.75	34	21.25	16	10.00	0,050	2.59	5
14	أن تتم متابعة المتدربين بعد انتهاء برنامج التدريب بفترة.	121	75.63	30	18.75	9	5.63	,009*	2.70	6

يوضح الجدول السابق الخاص بتوضيح استجابات أفراد العينة حول أهم المقترحات التطويرية واستجابة المعلمين نحوها من حيث تضمينها في البرامج، فبالنسبة لأعلى العبارات تحققا تم ترتبها تنازلياً؛ حيث - حازت على أعلى الدرجات المقترحات التطويرية رقم (1) بأن يعقد التدريب في مواقع العمل، ويشير إلى أن هذا الأسلوب التدريبي لا يعمل به كما أنه يفيد المدرس من حيث الفائدة المباشرة في موقع العمل ويقلل الانتقالات، ولا توجد فروق ذات دلالة. ولا توجد فروق دالة بين أفراد العينة مما يعني اتفاقهم على ذلك التطوير. وقد كان المقترح رقم (4) الخاص بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بالأساليب العلمية المتعارف عليها كالمقابلات المقننة والمسوح والاستبانات الثاني في الرتبة، ولا توجد فروق ذات دلالة. والمقترح رقم (8) والخاص بالتدريب عن بعد باستخدام التقنيات ذات الصلة مثل مؤتمرات الفيديو والتواصل الإلكتروني وغير ذلك هو الثالث في الرتبة.

وقد حاز على أقل الدرجات المقترح رقم (7) الخاص بإشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض برامج تدريب المعلمين، وقد يفسر ذلك في ضوء ما يمكن ما يحدث من مشكلات بسبب الفروق الاجتماعية والثقافية. وقد تلى ذلك المقترح رقم (10) والخاص بإنشاء مراكز تدريبية ملحقة بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية، ثم المقترح رقم (6) والخاص بإصدار تشريعات وقرارات ملزمة بالتدريب لمعلمي التربية الخاصة.

النتائج العامة للدراسة الميدانية:

أشارت الدراسة الميدانية إلى أن هناك عدداً كبيراً من نقاط القوة في المنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يجب تعزيزها ودعمها، وقد جاءت تلك النقاط في المراتب المتقدمة لاستجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجداول الإحصائية السابقة، إلا أن هناك بعض جوانب الضعف والسلبية في تلك البرامج منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة، وضعف معرفة الاحتياجات الخاصة بإدارة الفصل والمدرسة وإدارة الأزمات، ودراسة التجارب العالمية بأسلوب علمي وأن يكون هناك اهتماماً بالاحتياج التدريب الخاص بتكوين قاعدة معلومات تكون متوفرة لدى معلم التربية الخاصة. كذلك، لا توجد في أولوية أهداف تدريب معلمي التربية الخاصة كيفية التعاون والتكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك الاهتمام بتدريب المعلمين على الإدارة الصفية. كما لا يؤخذ في الاعتبار آراء معلمي التربية الخاصة في تصميم محتوى التدريب، وأن يتضمن المحتوى التدريبي أساليب التعاون مع أولياء الأمور والمهارات الإدارية الحديثة، مثل إدارة الجودة الشاملة. وكذلك، لا يتم استخدام أساليب تدريبية حديثة في

منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة مثل: لعب الأدوار والمباريات، ونمذجة السلوك الإيجـابي للمعلمين. ولا لا يتم الاستعانة بخبراء التدريب من دول الغرب المتقدم في هذا الشأن أحيانـا فـي برامج تدريب معلمي التربية الخاصة، وكذلك بعض مديري المدارس والموجهين من ذوي الخبرة في العمل الميداني.

وفي ضوء هذه النتائج، ومسح الواقع، يمكن إدخال بعض التحديثات والتطويرات الجزئية على منظومة تدريب معملي التربية الخاصة في المملكة في المحاور الرئيسـة لهـا وهـي: (تحديـد الاحتياجات التدريبية - تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريب وأهدافه - تصميم المحتوى التـدريبي - اختيار المدربين - تصميم الأساليب التدريبية) وهذا المجالات لا تحتاج إلـى تغييـرات هيكليـة كبيرة، وبالتالي يمكن أن يلقى قبولاً كبيراً لدى المسؤولين والمعلمين.

ومن جانب آخر، يمكن إجراء إصلاح جوهري وجذري شامل للمنظومة التدريبيـة لمعلمـي التربية الخاصة، من خلال الشراكة في التدريب سواء من قبل المؤسسات الأجنبية المعنية بالتربية والتعليم أو المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة أو الجمعيات غير الحكومية. ويتطلب تطبيـق هـذا الإصلاح إجراء تغيرات جذرية وجوهرية في منظومة تدريب معلمي التربية الخاصة مـن حيـث التنظيم والهيكل والسلطات المتاحة، وإجراءات تغييرات في الهيكل التنظيمية للإدارات التدريبيـة في المديريات والإدارات التعليمية، وكذلك المدارس، ويتطلب أيضا تغيرات تشريعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آمال عبد السميع مليجي. "الاتجاهات الحديثة لتشخيص ذوى الاحتياجات الخاصة - إحصاءات منظمة الصحة العالمية". في: مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرون: تحديات الواقع وآفاق المستقبل. المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية، جامعة المنيا، 2002، ص20.

أمينة إسماعيل على الكنيسي. "دراسة تقويمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، بنها 2000.

أمينة إسماعيل علي. "دراسة تقويمية للسياسة التعليمية للتربية الخاصة في مصر". رسالة ماجستير، بكلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق، 2000م.

جعفر محمد العبد. "التدريب أهدافه وأنواعه"، الورشة التعليمية لأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، القاهرة، 20 فبراير 1977.

حسين عبد العزيز الدريني. "موجهات عمل المدرب لإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية وتقويمها". أكاديمية تطوير التعليم، هيئة ليرن لينك الأمريكية، القاهرة، الدقي،1999م.

سميرة أبو زيد. "تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة". المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته. الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة من 19-24 أكتوبر 1996.

صالح عطية محمد، عبد العليم محمد عبد العليم. "فاعلية التقويم الذاتي لمهارات التدريس اللازمة لمعلمي التربية الفكرية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية". مجلة التربية. جامعة الأزهر، العدد 115، يناير 2003، ص 193.

عادل أحمد حسين، هاني محمد درويش. "الاحتياجات التدريبية للأخصائيين النفسيين بمدارس التربية الخاصة". المجلة المصرية للتقويم التربوي. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المجلد السابع، العدد الأول، ديسمبر 2000، ص98.

عبد الحكم أحمد الخزامى. "تنمية مهارات مسئولي التدريب". إيتراك للطباعة والنشر للتوزيع، القاهرة، 2001، ص ص 7-28.

عبد العزيز محمد العبد الجبار."البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة". كلية التربية ـ جامعة الملك سعود، 2002.

عبد الفتاح جلال، فتحية علي البيجاوي. "إعداد وتدريب المعلمين". المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 1997، ص217.

عبد القادر يوسف. دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية. دار ذات والسلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، 1987، ص210.

عبير فاروق حنا سعد. "إعداد معلم التربية الخاصة في مصر، رؤية مستقبلية". رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول التربية، 1996.

عفاف علي محمود المصري. "دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية". رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، 2001.

فاروق الروسان. قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1998، ص23.

فاروق حمدي الفرا. "نموذج مقترح لبرامج التدريب في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج". في: المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم التراكمات والتحديات. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، 1990، المجلد الأول، ص6.

كمال حسني بيومي ولورنس بسطا ذكري. "إعداد معلم الفئات الخاصة بأنواعها المختلفة"، دراسة مقارنة بين بعض الدول المتقدمة. المركز القومي للبحوث التربوية للتنمية، القاهرة، 1994.

محمد عبد الحميد محمد، محمد سعد محمد. "فعالية برامج تدريب المعلمين بالخارج على تغيير اتجاهاتهم نحو التدريب في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط – العدد الرابع عشر، الجزء الأول، يناير 1998، ص 395.

محمد عزت عبد الموجود. "تدريب المعلمين أثناء الخدمة"، دراسة المفهوم والوظيفة. حلقة المسؤولين عن التدريب أثناء الخدمة، البحرين، وزارة التربية، العدد 14، 1976، ص19-20.

نبيل أحمد عامر صبيح: دراسات في إعداد وتدريب المعلمين. مكتبة الأنجلو المصرية،1981، ص26.

نجوى يوسف جمال الدين: "التخطيط لإعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر في وضوء التطورات الحديثة والواقع الميداني". مجلة التربية والتنمية. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، السنة العاشرة، العدد 25 مارس 2002، ص 22.

نوال نصر. "ملامح استراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة دراسة تحليلية". مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، المجلد السابع، العدد 21، إبريل، 2001م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Billingsely, B.S. & Cross, L.H. (1992): "Predictions of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Education". Journal of Special Education, 25, 453 - 471.

Brown, Grisham, and Others (1998): "University Collaboration via Distance Learning to Train Rural Special Education Teachers and Related Services Personnel", Journal of Special Education–Technology, V. 13 No. 4 PP. 110-121., 1998.

Campeau, P. & Pyecha, J., (1995): "Strategic Planning for Special Education Teacher Retention". Working paper # 8 in National Dissemination form on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention and Attrition (Washington, DC, May 25-26-1995), (ED 389-156 on Microfiche, 37 pages).

Carin, Arthur, and Bass, Joel (2001): Methods for Teaching Science as Inquiry. 8th ed., Merrill – Prentice – Hall, New Jersey, P.28.

Cheryl, Utley A (2000): "General and Special Educators Perceptions of Teaching For Culturally and Linguistically Diverse Students" Teacher Education and Special

Education, V. 23 No.1, P. 34-50. Journal of Distance Education, V. 8, no. 11, pp. 37-43.

Cooke, Nancy (2001): Using Distance Education Technology To Train Special Education Teacher – A Case Study. Available on line from. <www.e.libray. com>.

Council for Exceptional Children (CEC), (2000): “Bright Futures for Exceptional Learners: An Action to Achieve Quantity Conditions for Teaching and Learning” Reston, VA: Author.

Crowe, E. & Venuto, L., (2001): “Teacher Recruitment and Training in After-School Programs”, Paper available on line at http.://www.ed.gov/pubs / after school programs / Teacher programs. Html. Accessed on 9 Oct. 2003.

Dyson, A., (2002): "The Challenging Role of Special Education Teacher: An International Comparison" University of Newcastle UK. Proceedings of the International Special Education Conference (ISEC).

Elliot, J. (2002): Special Education Professional Development. Office of Curriculum Instruction and Professional Development. Available on- line at http://www.Ibusd. K.12.Ca.US/S

Franks, David. (2001): “Program Assessment Practices in Special Education teacher Preparation programs”. Preventing School Failure, V. 45 no. 4, P. 182 – 86 sum 2001.

Gale Encyclopedia of Childhood & Adolescence: Special Education, Gale Research 1998. http://www findarlicles. Accessed on 12 Oct. 2002.

Gartner A, Lipskey DK. (1997). "Beyond Special Education: Towards a quarterly system for all students". Harvard Educational Review 5 (4): 367-395.

Gorne, Leean, (1997): Quality Indicators in Inclusive Education Programs. California State University – Long, Beach (6080), Grenot – Scheyer, Marquita.

Grog, Peter & Others, (1996): A Rural Special Education Teacher Training Program: Successful Adaptations. Office of Special Education and Rehabilitative Services, 1996, http: orders. Eds. Com members / SP.cfm.

Harris, M., (2001): “Lessons form Parie Teachers”. Action in Teacher Education. 23, pp. 19-26.

Hunter, J. & O’Murchu, B. (2001): “A Case Study of Joint Work between Ireland and Republic of Ireland”. Education and Training Inspectorate, Northern Ireland.

Hunter, J. and O'Murchu, (2001): “A Case Study of Joint Work between Ireland and Republic of Ireland”, Education and Training Inspectorate, Northern Ireland.

Kaidantzis, J.B. (2000): “Britain’s Emerging Education Industry: Special Education, England”. Paper Presented to the Centre for Education Reform.

Klaus, Habil (2002): “Comparative Education: an Important Component of Teacher Education”. Workshop on the Nature of Comparative Education and Education System II. Cavl – vol – Ossietzky unviersitat olden burg.

Mason, C. & Davidson, R, (2000): National Plan for Training Personal to Serve Children with Blindness and Low Vision. Reston VA: Council for Exceptional Children. (ED 439 – 549 on Microfiche, 84 pages).

Matsuishi, T. and Toth, G. (2002): How to Increase the Number of Special Teachers with Diploma: Why We Need, and Who Could be a Specially Trained Teacher. Yokohama National University Department of Special Education.

Mcewan, E.K. (2002): 10 Traits of Highly Effective Teachers: How to Hire, Coach, and Mentor Successful Teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Myreddi, Vijayalakshmi & Narayan, Jayanthi. (2000). "Preparation of Special Education Teachers: Present Status and Future Trends". Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal Vol. 10 , No. 1, 2000.

Narayan J, Subbarao TA, Reddy, R. (1998). "Efficacy of short term training in education of mentally retarded children to teachers of visually handicapped students. International Journal of Rehabilitation Research. 22: 109-112.

Osgod, Robert L. (1997): "Becoming a Special Education, Specialized Professional Training for Teachers of Children with Disabilities in Boston". Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1 March, pp. 2 – 28, 1997.

Schroth, Gwen & Others (1997): Effects of Training on Teacher's Stages of concerns Regarding Inclusion. Paper available online @ http. // orders. edrs. com/ members SP. CFM, 1997.

Severson, Susan, (1994): "Transition: An Integrated Model for Pre-and In-service Training of Special Education Teachers". Career Development for Exceptional Individuals. V.17 n2 P. 145-158.

Smith, D., and Luckasson, R., (1995): Introduction to Special Education Teaching in an Age of Challenge. 2nd, Allyn & Bacon P.89.

UNESCO. (1995). "Review of the present situation in special needs education". UNESCO, Paris.

UNESCO: Terminology of Special Education Revised. UNESCO, Paris, 1983, pp. 13-14.

Wrobel, G. (1993): "Preventing School Failure for Teachers: Training for a Lifelong Career in EBD". Preventing School Failure, 37 (2), 16-20.